

MAGALI MARUCIANA FERREIRA MARINHO

**O ARTISTA-PROFESSOR ENTRE LUGARES:
UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel da Silva Rocha

VOLUME I

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes
e Tecnologias da Informação

Lisboa

2015

MAGALI MARUCIANA FERREIRA MARINHO

**O ARTISTA-PROFESSOR ENTRE LUGARES:
UMA INVESTIGAÇÃO NO ENSINO DE ARTES VISUAIS**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 2 de Novembro de 2015, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 376/2015, de 26 de Outubro, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos - ULHT

Arguente: Prof.^a Doutora Helena Catarina Silva Lebre Elias - ULHT

Orientador: Prof. Doutor Jorge Manuel da Silva Rocha - A. E. Rainha D. Leonor

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes
e Tecnologias da Informação

Lisboa

2015

“A fantasia é um lugar onde chove lá dentro.”

(Italo Calvino, 1990:101)

Ao meu pai e à minha mãe,
ao David e à Mélanie,
por serem os meus principais pilares.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço ao Professor Doutor Jorge Manuel da Silva Rocha, pela sapiência, generosidade e disponibilidade encontradas ao longo deste longo percurso de orientação, e das inúmeras conversas partilhadas na Prática de Ensino Supervisionada. O seu olhar sempre atento, aberto e informado junta-se a uma sensibilidade que o caracterizam e foram determinantes para a evolução deste trabalho.

Agradeço à Professora Doutora Constança Vasconcelos a dedicação, persistência e paixão com que a dirige este mestrado por uma causa em que acredita. Agradeço-lhe o exemplo, a relação humana e afetividade que mantém com os seus alunos. Constitui uma verdadeira motivação.

A todos os profissionais de ensino que este mestrado permitiu conhecer, através das aulas sem os quais nada teria sido possível. Um especial agradecimento à Professora Doutora Maria João Silveira por nos mostrar tão bem e sem rede o quanto a filosofia de educação é imprescindível na formação docente; à Professora Helena Elias pela proximidade dos temas que revisita e me são especialmente queridos; e ao Professor Arquiteto João Borges da Cunha pelo excelente exemplo profissional e pedagógico.

Aos alunos participantes de Desenho A, da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, pela receptibilidade aos projetos realizados em conjunto; à direção da escola por permitir a minha presença ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e a autorização para a deslocação dos alunos a Torres Vedras.

À Vereadora da Cultura de Torres Vedras, Doutora Ana Umbelino, pelo convite e abertura ao desenvolvimento de atividades enquanto artista-professora no Moinho Do Cuco, Paços-Galeria Municipal e Fábrica das Histórias - Casa Jaime Umbelino. À Dra. Ana Meireles por receber, guiar e expor o trabalho dos alunos na mesma altura.

Um agradecimento muito sincero a todos os professores entrevistados a partir da qual se ergueu a investigação empírica. À artista-professora Anabela Canas, por me ter apresentado os colegas e guiado nas instalações da Escola Artística António Arroio. A todos os que nesta escola permitiram que a pudesse conhecer melhor.

A todos os amigos que me ajudaram na finalização deste trabalho. À Joana Maia pela parceria ao longo deste e de outros projetos de vida: ‘Grazie mille, sorella!’. À Rosa Pedro pela amizade sincera reforçada ao longo deste mestrado. À Lígia Aarão, por me acompanhar e acarinhar independentemente da distância. À minha família, por acreditar em mim. À Sylvie, pelo apoio constante. Ao Pedro por tudo o que me dá, sempre.

RESUMO

Dada a presença de professores de Artes Visuais no Ensino Secundário que procuram manter simultaneamente a sua atividade artística, esta investigação procurou compreender as implicações relativas à junção de duas áreas com particularidades específicas, as artes e a educação. Através da revisão de literatura sobre esta problemática, explora-se a condição do artista-professor e as suas diferentes representações de modo a apreender as potencialidades e vulnerabilidades da sua atuação no ensino secundário, assim como os modos de envolvimento que os artistas-professores mantêm com as suas atividades duais.

Segue-se, numa segunda fase, uma indagação em volta do lugar do Artista-Professor no Ensino Secundário de Artes Visuais no contexto português. Para tal, apoiamo-nos nas metodologias qualitativas e na elaboração de entrevistas compreensivas para estudar as narrativas pessoais de doze artistas-professores da Escola Artística António Arroio, em Lisboa. Os resultados foram obtidos através de análises descritivas, tipológicas e interpretativas dos dados adquiridos, que no conjunto apresentam uma sistematização de referências que acreditamos vir a ser útil para a formação docente no ensino de artes visuais e no desenvolvimento da carreira profissional.

O lugar do artista-professor é analisado segundo noções de campo expandido, lugar topográfico e lugar antropológico ao longo das três partes que constituem a estrutura do estudo que segue as linhas dinâmicas sugeridas por Deleuze e Guattari, nomeadamente, a Territorialização, Reterritorialização e Desterritorialização. A partir de Marc Augé, propõem-se, finalmente, hipóteses de circulação entre lugares identitários, relacionais e históricos, e não-lugares fugidios e transitórios. Reconhecendo que esses lugares são muitas vezes impercetíveis, entende-se que a escola deverá melhor clarificar o que pretende para os seus atores entre a promoção de indivíduos uniformizados ou a valorização da diferença. O lugar das artes, e, especificamente, o(s) lugar(s) do artista-professor, variam, inevitavelmente, segundo estas determinações.

Palavras-Chave: Artista-Professor, Ensino Artístico, Ensino de Artes Visuais; Ensino Secundário; Lugar e Não-Lugar;

ABSTRACT

Taking into account the presence of Visual Arts teachers willing to keep simultaneously their artistic activity, this research sought to systematize the consequences of joining two different areas with specific characteristics, such as the arts and education. Through literature review about the artist- teacher, we attempt to realize its condition and different representations, aiming to learn the strengths and vulnerabilities of his performance, as well as ways of involving artists-teachers with their dual activities.

Thereby, we started being interested about the artist - teacher place in Visual Art Education in our portuguese context. To this end, we have attended qualitative methodologies and developed comprehensive interviews that examine the personal narratives of twelve artists - teachers from Escola Artística António Arroio, in Lisbon. The results were obtained through descriptive, typological and interpretative analysis of the acquired data, which together present a systematization of references we believe may be useful for art teacher training and art teacher development.

The artist-teacher's place is analyzed according to notions of expanded field, topographical place and anthropological place all along the three parts that constitute the structure of the study which follow the dynamic lines suggested by Deleuze and Guattari, namely, Territorialização, Reterritorialização and Desterritorialização. Starting from Marc Augé, we propose, finally, hypotheses of identity place, relational place and historical place to fleeting and transitory non-places. Recognizing that those places are often non perceived, the school institution should better clarify what is intended for itself and their actors, including the promotion of uniformed individuals or the valorization of difference. The art place, and specifically, the artist - teacher place(s) varies, inevitably, according to those determinations.

Keywords: Artist-Teacher; Art Education; Visual Art Education; Secondary School; Place and Non - Place

LISTA DE ABREVIATURAS

A-P – Artista-Professor

APA – American Psychological Association

ATS – Artist Teacher Scheme

DBAE – Discipline-Based Art Education

E1- E12 – Entrevista 1; Entrevista 2; Entrevista 3, (...) Entrevista 12

EA – Ensino Artístico

EAAA – Escola Artística António Arroio

EAV – Ensino de Artes Visuais

MEAV-ULHT – Mestrado em Ensino de Artes Visuais – Universidade Lusófona de
Humanidades e Tecnologias

ME – Ministério da Educação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Mapa Geral

PARTIDA: UMA INTRODUÇÃO	15
PARTE I: TERRITORIALIZAÇÃO.....	23
Considerações sobre o artista-professor no campo expandido.....	26
1º CAPÍTULO: O artista-professor no campo expandido	30
1.1 A Corporação	30
1.2 A Academia.....	32
1.3 O Mercado da Arte.....	35
1.4 Do século XX ao século XXI: Mudanças de paradigmas no ensino artístico.....	36
1.4.1 A Bauhaus.....	37
1.4.2 Do modelo Académico para o modelo Bauhaus.....	38
1.4.3 Modernismo <i>versus</i> Pós-Modernismo	43
1.4.4 Do modelo Bauhaus para o(s) modelo(s) Pós-moderno(s).....	46
1.5 A profissionalização do Ensino de Artes Visuais	48
1.5.1 Da Revolução Industrial à Profissionalização do Professor de Arte	48
1.5.2 Da profissionalização à des-profissionalização do artista	52
1.5.3 Olho inocente, Olho instruído, Olho cognoscente.....	54
1.5.4 O Cérebro Visual	56
1.5.5 O Corpo Cognoscente.....	57
1.6 A identidade na pós-modernidade.....	58
1.6.1 O sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.....	58
1.6.2 O ‘eu’, o ‘ser’, e os ‘papéis individuais’	60
1.6.3 Mudanças na representação mental e no estatuto social do artista.....	62
1.6.4 Disposições psicológicas e atitudes comportamentais do artista-professor	63
1.6.5 A evolução dos papéis do artista e do professor de artes visuais	67
2º CAPÍTULO: O Artista-Professor no Ensino Artístico Secundário.....	72
2.1 Por uma definição de artista-professor.....	72
2.2 Primeiras linhas de fuga	75
2.2.1 Entre os anos 20 e 40	75
2.2.2 Artista e Professor ou Artista-Professor? Lanier vs McCracken	78
2.2.3 O artista-como-professor Robert Lowe	79

2.2.4 O professor-como-artista e o artista-como-professor J. Hausman.....	80
2.2.5 O dilema do Artista-Professor Orsini	82
2.3 Itinerâncias recentes	83
2.3.1 Artist-in-School	83
2.3.2 Artist Teacher Scheme (ATS)	85
2.3.3 O artista-professor como filosofia de ensino Daichendt.....	86
2.3.4 O artista-professor como processo dialógico Thornton	87
2.3.5 O artista-professor como tensão e ambiguidade criativas Hall.....	90
2.3.6 O Artista-Professor como potencialidade para o ensino artístico Adams...	91
2.3.7 O Artista-Professor como nova configuração artístico-pedagógica Atkinson	92
2.4 Arte, Pedagogia e Escolas de Arte no século XXI.....	94
2.4.1 ‘Educational Turn’: Perspetivas da Educação como forma de Arte.....	99
2.4.2 O Artista-Professor-Investigador	104
3º CAPÍTULO: O artista-professor em Portugal.....	112
3.1 A criação da Academia das Belas Artes de Lisboa e do Porto	112
3.2 Narrativas de ‘salvação cultural’ e ‘salvação das almas’	113
3.2.1 Finais do século XVIII a inícios do século XIX.....	114
3.2.2 Segunda metade do século XIX e início do século XX.....	115
3.3 O Ensino de Desenho <i>versus</i> o Ensino Artístico.....	116
3.4 Tendências do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário em Portugal	117
3.5 O professor de arte e o artista - professor em Portugal	121
3.5.1 Indefinição do papel do artista e do papel de professor.....	122
3.5.2 Identidade Artística <i>versus</i> Identidade Científica Racionalista	123
3.6 O estatuto das artes e do seu ensino	125
3.7 Eixos identificados na perceção das potencialidades e vulnerabilidades do artista- professor no ensino artístico	127
PARTE II – RETERRITORIALIZAÇÃO	131
Considerações sobre a noção do lugar topográfico do artista-professor	134
4º CAPÍTULO: Investigação empírica.....	136
4. 1 Metodologia	136
4.1.1 A construção inicial do objeto	137
4.1.2 Segunda construção do objeto	137

4.2 Caracterização do universo em análise	138
4.2.1 O Ensino Artístico Especializado	138
4.2.2 Ensino Especializado não superior	139
4.2.3 Ensino Profissional	140
4.2.4 A Escola Artística António Arroio	141
4.2.5 Seleção do universo de análise	142
4.3 As entrevistas semi-directivas	145
4.3.1 Construção do guião da entrevista	145
4.3.2 Condução das entrevistas	146
4.3.3 Gravação, transcrição e realização de sinopses das entrevistas	147
4.4 Análise de conteúdo	148
4.4.1 Análise descritiva: análise categorial e tipológica	149
5º CAPÍTULO - Discussão dos resultados	150
5.1 Análise categorial das variáveis dominantes intervenientes na perceção do lugar do artista-professor	150
5.1.1 Papéis do Artista e Professor	150
5.1.2 Estatuto social e Atitudes Comportamentais do Artista-Professor	152
5.1.3 Influências da Prática Artística no Ensino de Artes Visuais	155
5.1.4 Influências do Ensino de Artes Visuais na Prática Artística	157
5.1.5 Suporte Institucional, Artístico, Comunidade de pares e Familiar	158
5.1.6 Distribuição Temporal e Satisfação Pessoal	161
5.1.7 Arte como investigação e reflexão	164
5.1.8 Síntese das potencialidades e vulnerabilidades intervenientes na perceção do lugar do artista-professor	167
5.2 Análise descritiva tipológica dos modos de envolvimento do artista-professor no ensino de artes visuais no ensino secundário	169
PARTE III: DESTERRITORIALIZAÇÃO	173
Considerações sobre o lugar e o não-lugar do Artista-Professor	176
a) A desterritorialização do lugar do Artista-Professor	176
b) Sobre o lugar antropológico do Artista -Professor	178
6º CAPÍTULO: O lugar identitário, relacional e histórico do artista-professor	181
6.1 O Lugar Identitário: Particular e Coletivo	181
6.2 O Lugar Relacional: Sistema artístico, profissional, escolar e familiar	186

6.3 O Lugar Histórico:	192
Modelo Académico Modelo Bauhaus Modelo(s) Pós-moderno(s).....	192
6.4 Os Não-Lugares do Artista-Professor.....	208
CHEGADA: UMA CONCLUSÃO.....	213
PASSOS E PERCALÇOS:.....	222
BALANÇO PESSOAL E PERSPETIVAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO.....	222
BIBLIOGRAFIA	225
APÊNDICES	I
Apêndice 1 Quadro sobre os Modelos de EA e a Profissionalização do EAV.....	II
Apêndice 2 Síntese dos Primeiros debates e Itinerâncias recentes sobre o A-P.....	III
Apêndice 3 Guião de Entrevista	IV
Apêndice 4 Sinopses das entrevistas - E1 a E12	VI
E1 Elsa Gonçalves.....	VI
E2 Anabela Canas	VII
E3 Rui Silva	IX
E4 Delfim Ramos	X
E5 Altina Martins	XI
E6 Jaime Lebre.....	XII
E7 Pedro Gil.....	XIII
E8 Bruno Santos.....	XV
E9 Orenzi Santi	XVI
E10 José de Pina.....	XVII
E11 Sofia Machado	XVIII
E12 Carla Isidro	XIX
Apêndice 5 Grelha geral de análise dos papéis do artista-professor.....	XXI
Apêndice 6 Grelha geral de análise do estatuto social e atitudes comportamentais.....	XXII
Apêndice 7 Grelha geral de análise das influências da prática artística no ensino.....	XXIII
Apêndice 8 Grelha geral de análise das influências do ensino na prática artística.....	XXV
Apêndice 9 Grelha de análise dos suportes Institucionais Comunidade de Pares Sistema artístico Familiar	XXVI
Apêndice 10 Grelha geral de análise da distribuição temporal e satisfação pessoal	XXVIII
Apêndice 11 Grelha geral de análise da arte como investigação e reflexão.....	XXX
Apêndice 12 Grelha síntese das potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor	XXXII

Apêndice 13 Esquema síntese das Potencialidades e Vulnerabilidades do Artista-Professor	XXXIV
Apêndice 14 Esquema síntese dos Modos de Envolvimento do Artista -Professor	XXXV
Apêndice 15 Síntese dos Atores envolvidos no Lugar Relacional do A-P	XXXVI
Apêndice 16 Síntese dos contextos envolvidos no Lugar Relacional do A-P	XXXVI
Apêndice 17 Sinopse da Parte II das Entrevistas - Conceitos no EAV	XXXVII
Apêndice 18 Quadro de conceitos por ordem de relevância para o EAV	XLVI
Apêndice 19 Gráfico de análise do Modelo Académico Modelo Bauhaus Modelos Pós-modernos	XLVII
Apêndice 20 Esquema da perceção do Lugar e Não-Lugar do Artista-Professor no EAV	XLVIII

ANEXOS

ANEXO I | Transcrições das Entrevistas aos Artista-Professores | VOLUME II

ANEXO II | Entrevistas em formato áudio | CD

ANEXO III | Transcrições das Entrevistas por eixos temáticos | CD

ANEXO IV | Sinopses das Entrevista por eixos temáticos | CD

MAPA DE QUADROS

Quadro 1 Síntese de Modelos e Correntes do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário	52
Quadro 2 Síntese de problemáticas nos vários níveis do EAV segundo Teresa Eça	120
Quadro 3 Eixos identificados na perceção da potencialidades e vulnerabilidades do A-P ..	128
Quadro 4 Anos de Ensino na Escola Artística António Arroio	144
Quadro 5 Anos de Ensino dentro ou fora da Escola Artística António Arroio	144
Quadro 6 Principais eixos presentes no guião da entrevista	146
Quadro 7 Papéis do artista-professor	150
Quadro 8 Estatuto social e atitudes comportamentais	152
Quadro 9 Influências da prática artística no ensino	155
Quadro 10 Influências do ensino na prática artística	157
Quadro 11 Suporte institucional, artístico, comunidade de pares e familiar	158
Quadro 12 Distribuição temporal e satisfação pessoal	161
Quadro 13 Arte como investigação e reflexão	164
Quadro 14 Síntese das potencialidades e vulnerabilidades intervenientes na perceção do lugar do A-P	168
Quadro 15 Modos de Envolvimento do Artista-Professor	172
Quadro 16 Entre o Lugar e o Não-Lugar do Artista-Professor no EAV	180
Quadro 17 O Lugar Identitário do Artista - Professor no EAV	181
Quadro 18 Modos de envolvimento do A-P	185
Quadro 19 O Lugar Relacional do Artista-Professor no EAV	186
Quadro 20 Atores envolvidos nos Lugares Relacionais do A-P	188
Quadro 21 Contextos relacionais do A-P	190
Quadro 22 O Lugar Histórico do Artista-Professor no EAV	192
Quadro 23 Síntese dos conceitos referidos como relevantes para o EAV	193
Quadro 24 Referências dos A-P aos Modelos de EAV	194
Quadro 25 Outros conceitos propostos pelos A-P	206
Quadro 26 O Não-Lugar do Artista-Professor no EAV	208

MAPA DE FIGURAS

Figura 1 O Ponto.....	23
Figura 2 Projeto de alunos na atividade de Land Art “Cabeças de Vento” PES MEAV- ULHT.....	25
Figura 3 St. Eligius in His Workshop, 1450	30
Figura 4 Theodor Galle , A Invenção da Pintura a Óleo	32
Figura 5 Pierfrancesco Alberti, Uma Academia de Pintores em Roma, Gravura	33
Figura 6 Zoffany, 1771, Pose do nu na Royal Academy.....	35
Figura 7 Bauhaus de Dessau, Oficina de desenho.....	37
Figura 8 Diagramas do Programa de Ensino da Bauhaus, 1919-1923	38
Figura 9 Durer, O pintor estudando as leis da perspetiva, 1525.....	39
Figura 10 Três conceitos de identidade	72
Figura 11 Sobreposição de conceitos	75
Figura 12 Exercícios da manhã no telhado da Bauhaus, 1931	77
Figura 13 Fatores comuns que contribuem para a atividade do artista-professor	89
Figura 14 Teaching A Plant the Alphabet, John Baldessari, 1972	94
Figura 15 Four Blackboards, Joseph Beuys, 1972	102
Figura 16 Rirkrit Tiravanija , <i>untitled 1992/1995 (free/still)</i>	103
Figura 17 Investigação em Artes Visuais,	107
Figura 18 Fragmento de dissertação que une texto e imagem através do metodologia a/r/tográfica.....	111
Figura 19 Amalia Pica, Venn diagrams (under the spotlight), 2011	130
Figura 20 A Linha.....	131
Figura 21 Projeto de alunas na atividade de Land Art “Cabeças de Vento” PES MEAV- ULHT.....	133
Figura 22 A intersecção de linhas.....	173
Figura 23 Projeto de alunas na atividade de Land Art “Cabeças de Vento” PES MEAV- ULH	175
Figura 24 Esquema-síntese do(s) Lugar(es) e Não-Lugar(es) do Artista-Professor no Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário.....	212

PARTIDA: UMA INTRODUÇÃO

Este estudo procura aprofundar a condição de artista-professor no Ensino de Artes Visuais (EAV), em particular no Ensino Secundário. Surgindo no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, a investigação foi motivada pelo questionamento da própria identidade enquanto professor-em-devir e pela exploração de práticas reflexivas como estrutura potencial para construir uma identidade enquanto artista-professora. Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (estágio) foram-se gerando interrogações acerca da transformação necessária ou expectável nesse ‘intermezzo’ entre uma primeira formação enquanto artista-plástica e uma profissionalização enquanto professora de artes visuais. Numa primeira fase, cria-se a necessidade de apreender a abrangência e as implicações específicas da presença do «artista-professor» no ensino e, consequentemente, compreender o seu lugar no ensino secundário atual. Assim, a pergunta tem necessariamente uma componente pragmática que procura situar-nos face às diferentes possibilidades de se ser professor(a) de artes visuais. Na sequência de uma primeira tomada de consciência da problemática em estudo e respetiva análise da literatura, estruturou-se a questão principal de partida da seguinte forma: *qual o lugar do artista-professor no Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário?*

Pelo caminho, fomos apreendendo que a paisagem conceptual abrangida é extensa e exigente em termos de ramificações ou de áreas adjacentes, levando-nos à consciencialização de “evoluções a-paralelas” Deleuze (1996), que nos permitiram explorar, efetivamente, a condição do artista-professor no campo expandido da educação artística enquanto disciplina. Nessa medida, para melhor compreender qual o lugar do artista-professor no ensino artístico secundário, outros desdobramentos se entrelaçaram: quais as potencialidades da presença do artista-professor no ensino secundário? que vulnerabilidades e fragilidades se esperam na conjugação da prática docente e artística? que modos de envolvimento marcam as práticas diárias do artista-professor?

Algumas inquietações foram consciencializadas e exploradas pelas experiências da Prática de Ensino Supervisionada e de investigação de campo, especialmente através da conceção de uma atividade de ‘Land Art’ intitulada “Cabeças de Vento”, realizada em Torres Vedras, em que decidimos propor aos alunos o mesmo enunciado artístico que seria realizado

por nós uns meses mais tarde em parceria com outra artista plástica.¹ Apesar de não nos referirmos aqui às particularidades desse projeto, foi a partir deste ponto que percecionamos a necessidade de aprofundar um tema que será determinante para uma filosofia de ensino, mas também para as escolhas metodológicas em sala de aula. Efetivamente, seguindo Paul Valéry (1931)², partimos da premissa que todo o conhecimento é autobiográfico, ou como defende Boaventura Sousa Santos (1987), todo o conhecimento é autoconhecimento.

Entre os objetivos da investigação, nomeia-se a compreensão do lugar do artista-professor no ensino artístico secundário na atualidade; procuram-se sistematizar os vários pontos de tangência que a problemática acarinha, de forma a possibilitar uma melhor percepção da condição artista-professor no ensino secundário. Planeia-se encontrar potencialidades e vulnerabilidades da dupla atividade no ensino artístico, em particular no contexto português. Procura-se estudar os modos de envolvimento encontrados ao longo da investigação com os modelos conceptuais predominantes no ensino artístico que possam esclarecer possíveis modos de atuação de futuros artistas-professores, no contexto do mestrado em ensino de artes visuais, e/ou já em exercício da profissão. Buscam-se narrativas no contexto específico português que permitam aprofundar os dados encontrados na literatura, e conseguir uma triangulação da informação apreendida a fim de propor hipóteses que poderão ser posteriormente estudadas.

Em traços gerais, a noção do artista-professor acompanha grande parte da educação artística enquanto área de saber. Dada a literatura encontrada na área, testemunhamos várias

¹ Intervenção artística de Land Art entre Magali Marinho e Joana Maia, intitulada “Não me Cortes o Cabelo que o Meu Pai Me Penteou”, posteriormente apresentada em Paços-Galeria Municipal de Torres Vedras. O projeto “Cabeças de Vento”, desenvolvido no mesmo local com os alunos da Escola Secundária Rainha Dona Leonor, Lisboa, foi já apresentado no I Simpósio de práticas das artes visuais no ensino básico e secundário, disponível em: Queiroz, João Paulo (Ed.) (2012) Dentro da Matéria-Prima: Atas do I Simpósio sobre práticas do ensino das artes visuais no ensino básico e secundário. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. 442 pp. ISBN: 978-989-8300-35-5. Versão eletrónica acessível em http://congressomateria.fba.ul.pt/actas_2012.pdf (pp. 297- 305)

Este projeto foi também motivo de uma reflexão apresentada publicamente no Seminário *Arte Pública e Educação, Intervenção, Memória e Cidadania*, mobilizado pela equipa do projeto Arte Pública nas Relações Culturais Luso-brasileiras, apoiado pelo CICANT-ECATI, Universidade Lusófona. Ver mais em: <http://artepublica.ulusofona.pt/>.

² “Peço desculpa de me expor assim, diante de vós; mas considero que é mais útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de uma qualquer autobiografia” Paul Valéry (1931), *apud* Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas, em *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263

configurações do artista-professor em contexto escolar, e consciencializamos conflitos e dilemas implicados na sua condição dicotómica, por vezes difíceis de resolver. Defrontamo-nos, portanto, com a necessidade de sistematizar algumas das contendas mais abordadas, permitindo trazer maior visibilidade a esta problemática que julgamos necessária, alargando o campo para posteriores estudos.

No Ensino Superior, o Processo de Bolonha veio instaurar mudanças a nível internacional, expandindo as reflexões acerca da presença do artista em contexto académico (Irwin, 2004; Sullivan, 2010), juntamente com reformulações críticas a nível epistemológico sobre a própria natureza do conhecimento (Danvers, 2006; Sullivan, 2010), e, mais particularmente, sobre a noção de arte como forma de investigação (Hickman, 2008). O surgimento de muitos doutoramentos que validam a prática artística como forma de conhecimento e de metodologias como a Investigação Artística Baseada nas Artes³ ou a Investigação Artística Baseada nas Artes Visuais (ArteInvestigação Educativa) (Irwin, 2004; Viadel, 2005, 2011), assim como Metodologias Artísticas de Investigação em Educação (MAIE)⁴ reconsideram formas de atuação do artista enquanto professor e enquanto investigador.

Jornais e Revistas no âmbito da investigação em educação artística acompanham estas problemáticas, tais como *Studies in Art Education*⁵, nos Estados Unidos, *International Journal of Art and Design Education* (iJADE)⁶ no Reino Unido, *International Journal of Education Through Art* (InSEA)⁷ ou a *International Journal of Education & the Arts* (iJEA)⁸. Por outro lado, revistas no âmbito da prática artística contemporânea dedicaram números

³ Em Abril 2010, o painel de discussão em investigação baseada nas artes incluía grandes nomes ligados à educação artística como Elliot Eisner, Graeme Sullivan, Rita Irwin & Carl Leggo entre outros. Organizado pela American Educational Research Association Annual Conference (AERA) em Denver; (ABER SIG) Business Meeting in Denver CO during the Arts Based Educational Research Special Interest Group; ver mais em: <https://vimeo.com/12336415>;

⁴ “Las Metodologías Artísticas de Investigación en Educación (MAIE) son una nueva y muy innovadora forma de diseñar, hacer y publicar investigaciones en educación. La idea básica de todo este movimiento metodológico es aproximar los usos y tradiciones profesionales de la creación artística a las normas y criterios de la investigación en ciencias humanas y sociales, de tal modo que en lugar de considerar la actividad científica como contradictoria y opuesta a la actividad artística, lleguen a considerarse complementarias (ya que cada una ofrece enfoques y resultados diferentes sobre los problemas humanos) y equivalentes (disfrutando sus peculiares técnicas y procedimientos de indagación así como sus logros cognoscitivos de un reconocimiento académico semejante).” (Viadel, 2011: 280)

⁵ Ver: <http://www.press.uillinois.edu/journals/var.html>

⁶ Ver: <http://www.nsead.org/publications/ijade.aspx?search=1#search>

⁷ Ver: <http://www.insea.org/publications/journal/index.html>

⁸ Ver: <http://www.ijea.org/>

específicos sobre a problemática da relação do artista com a escola e a instituição, e respetivo ensino artístico, tais como a Frieze (2006), a Artecontexto (2007) ou a revista Art Monthly (2008). Steven Henry Madoff (2011) apresenta a obra “Art School - Propositions for 21st Century” onde reúne alguns projetos de artistas, teóricos e curadores sobre a temática da escola de arte na atualidade que inclui artigos, entrevistas a artistas, e projetos de escola/ensino artístico na vanguarda da investigação pedagógica como prática artística. Também John Reardon (2009) reúne entrevistas a artistas-professores em “ch-ch-ch-changes, artists talks about teaching”.

Pela necessidade de focalização na área investigada, optamos por estudar um contexto específico, a Escola Secundária Artística António Arroio, em Lisboa, reconhecida no meio artístico e pedagógico pela presença de artistas-professores nos seus quadros. A nível metodológico, desenvolvemos uma investigação de âmbito qualitativo, apoiada nos paradigmas compreensivos, por ser um modelo particularmente útil para explicar períodos de crise e de transformações culturais, tal como entendemos o período que atravessamos (Guerra, 2006). Partimos de um raciocínio indutivo, procurando recriar lógicas à medida que o material é recolhido. Para isso, escolhemos desenvolver entrevistas compreensivas que procuram ser o foco central da análise e não ser instrumento de apoio a outros métodos. Influenciamo-nos conceptualmente na utilização das histórias de vida como método de pesquisa, dando realce às narrativas individuais de cada interveniente.

A nível estrutural, apoiamo-nos nos conceitos de Territorialização, Reterritorialização e Desterritorialização que Deleuze e Guattari (1992, 2007) usam para descreverem as forças dinâmicas que se encontram na sociedade, julgando útil adoptar-se estes conceitos ao ensino. A exposição escrita está de acordo com as normas da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e com as normas de publicação da APA (*American Psychological Association*).

A Parte I deste estudo intitula-se Territorialização, e pretende pensar o objeto em estudo face ao seu território alargado, ou seja, a condição do artista-professor no campo expandido da Educação Artística. Dada a abrangência deste território, no 1º capítulo pretende-se explorar o campo expandido do artista-professor estruturando os sistemas institucionais mais influentes na construção da disciplina, como a Corporação, a Academia e o Mercado da Arte, mas também compreender como é que esses sistemas pertencem a um tempo e a um espaço específico. Neste sentido, analisam-se as relações de ensino e aprendizagem artística desde a Idade Média até ao século XX e XXI, tentando intercetar as noções de artesão, artista,

mestre, aprendiz, professor de arte e, finalmente, artista-professor. Nesses cruzamentos, indaga-se sobre as questões da institucionalização das Artes Visuais e das implicações da profissionalização do professor de artes no ensino. Procura-se compreender como é que a profissionalização do ensino das artes visuais tem implicações na presença ou ausência de um lugar para o artista-professor no ensino de artes visuais a nível secundário, e que padrões foram mudando na linha de tempo considerada.

O 2º capítulo é dedicado ao artista-professor enquanto condição e problemática, analisando-se o debate encaminhado na literatura a partir do século XX. Ao longo do capítulo, revêm-se várias perspetivas que revelam as potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor em sala de aula assim como possíveis modos de envolvimento. Na segunda metade do século XX, iniciaram-se alguns debates à luz desta temática, resultando em tomadas de posição dicotómicas dentro do contexto onde foram lançadas (Lowe, 1958; Lanier, 1959; McCracken, 1959; Hausman, 1967; Orsini, 1973). Mais tarde, fruto de programas que promovem a presença do artista em contexto escolar nos vários níveis de ensino, como o programa Artist- in-School, que Ken Robinson apresenta na publicação editada pela Fundação Caloust Gulbenkian (1982), assim como o mais recente programa Artist Teacher Scheme (ATS) organizado pela NSEAD (Stanley, 2004; Galloway, Stanley & Strand, 2006; NSEAD, 2009, 2013), ambos no Reino Unido, levaram um conjunto de autores a refletir, analisar e avaliar as implicações do artista-professor no ensino básico e secundário das quais destaco Daichdent (2009, 2010), Thornton, (2011, 2013), Sullivan (2010), Atkinson (2011), Adams, (2003, 2005, 2007) e Jeff Hall (2010).

O Artista-Professor-Investigador é ainda uma proposta analisada por Sullivan (2010) e Thornton (2011, 2013), assumindo-se como uma deriva da influência de Donald Schön (1983) e a sua ideia de professor como prático-reflexivo, acumulada com os desenvolvimentos da própria educação artística enquanto área de conhecimento. Viadel (2010) entende que um dos grupos de investigadores que utiliza estas metodologias de forma mais consistente se situa em Vancouver, na Universidade da Columbia Britânica, e denomina-se “A/R/T/ography. Reúne na sua sigla as iniciais de ‘artist’, ‘researcher’, ‘teacher’ ao mesmo tempo que forma a palavra arte + grafia. Assim, as metodologias ‘artográficas’ pretendem reunir na mesma unidade conceptual as experiências pessoais e profissionais de autores com a tripla identidade de artistas, professores e investigadores (Viadel, 2010; Irwin, 2004⁹). A estas

⁹ Irwin, R. L. (2004) *A/r/tography : A metonymic*. in Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds) *A/r/tography: Rendering the self through arts based living inquiry* (pp. 27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.

orientações acrescenta-se um movimento denominado “Educational Turn”, assente na investigação em arte baseada na prática (Fortnum & Hjelde, 2009; Podesva, 2007) cujos intervenientes procuram desafiar o ensino da arte através de dinâmicas produtivas e críticas.

Essas relações são reavaliadas no 3º Capítulo face ao contexto do Ensino de Artes Visuais em Portugal. As exposições “Professores” e “Escola - Back to School”¹⁰ que se realizaram no Centro de Arte Moderna - FCG, com curadoria de Isabel Carlos, apresentadas em paralelo aquando das comemorações da República, em 2010-2011, instituíram uma reflexão importante no contexto nacional sobre o papel do ensino artístico, a importância do conhecimento e sua respetiva transmissão. Também a recolha de textos-de-artistas intitulada “Fazer Falar a Pintura”, organizada por António Quadros Ferreira (2011), vai ao encontro das obras internacionais supramencionadas que dão voz a artistas sobre a temática do ensino artístico.

As medidas de standardização que o processo de Bolonha instaurou a nível Europeu, por um lado, juntamente com as mudanças no domínio da prática artística contemporânea, por outro, originaram dinâmicas e discursos em franco crescimento, que se têm dilatado ao longo de todo o percurso-tempo desta investigação. Assim, a nível académico começam a surgir autores que abraçam o diálogo acerca do artista-professor, tais como Lúcia Penim (2011, 2012a, 2012b), Catarina Martins (2011) e Joaquim Jesus, primeiramente com obra ‘O lugar do olhar. A cianotipia no ensino em artes visuais’ (2011), e mais recentemente, com o desenvolvimento de um doutoramento sobre a temática do artista-professor intitulado ‘(IN)VISIBILIDADES, Um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais’ (2013), confirmando não só a atualidade da problemática, mas também o interesse em abordá-la em Portugal.

Segue-se a Parte II, denominada Reterritorialização, onde os eixos observados na primeira parte serão reconduzidos face a um universo de análise mais restrito, através de entrevistas compreensivas a um conjunto de 12 artistas-professores da Escola Artística António Arroio. Introduzindo a noção de lugar topográfico a partir de Cury (2006), procura-se dar relevância à narrativa nos processos de memorização e recriação de um lugar, para obter representações mais específicas no contexto português. No 4º capítulo esclarecem-se as

Para conhecer mais consultar: <http://m1.cust.educ.ubc.ca/Artography/>

¹⁰ FCG, (2010). *Professores*, curadoria: Isabel Carlos, Fundação Calouste Gulbenkian, CAM

FCG, (2010). *Escola-Back to School*, curadoria: Isabel Carlos, curadora assistente: Patrícia Rosas, Fundação Calouste Gulbenkian, CAM

escolhas metodológicas tomadas. Explicita-se a evolução da dissertação através de uma primeira construção do objeto estudado, centrado na compreensão da condição do artista-professor nas suas diferentes representações, nas potencialidades e nas vulnerabilidades da sua ação no ensino de artes visuais, quais e fragilidades no sistema educativo, e, finalmente, os tipos de envolvimento que se reconhecem ou são expectáveis.

Fruto de um aprofundamento na problemática, percecionamos uma segunda construção do objeto como sendo ‘o lugar do artista-professor no ensino de artes visuais’ e a partir daqui nos inteiramos melhor sobre a questão do lugar e não-lugar do artista professor no ensino secundário. As entrevistas partem de um guião semiestruturado, sendo analisadas a partir dos eixos que foram percebidos no decurso da primeira parte e postos em confronto com a realidade pragmática destes artistas-professores. Faz-se a caracterização do universo em análise, descrevendo brevemente o Ensino Artístico Especializado, o Ensino Profissional, e, especificamente, a Escola Artística António Arroio. Justifica-se a seleção do universo em análise e dos métodos escolhidos na realização das entrevistas, mais especificamente na construção do guião e a condução, gravação e transcrição das mesmas.

No 5º capítulo apresentam-se dois tipos de análise: uma análise descritiva categorial das variáveis dominantes intervenientes na perceção do lugar do artista-professor, nomeadamente: os papéis do Artista-Professor; o Estatuto Social e Atitudes Comportamentais do Artista-Professor; as Influências da Prática Artística no Ensino de Artes Visuais; as Influências do Ensino de Artes Visuais na Prática Artística; o Suporte Institucional, Artístico, Comunidade de Pares e Familiar; a Distribuição Temporal; a Satisfação Pessoal; e, finalmente, a Arte como forma de Investigação e Reflexão; e uma análise descritiva tipológica dos modos de envolvimento do Artista-Professor no Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário, que se organizam em seis tipologias: intermitente, tangente, independente, unido, fundido e múltiplo.

Por fim, a Parte III representa a Desterritorialização, pois perspetiva uma triangulação de dados, através de uma análise interpretativa como intersecção das várias linhas de fuga anteriormente encontradas. Assim, no 6º capítulo, os dados teóricos e empíricos recolhidos são confrontados para, enfim, propormos hipóteses de lugares e não-lugares do artista-professor no ensino secundário. Partindo de uma análise do lugar antropológico, tal como definido por Marc Augé (1994) são propostos o lugar identitário, o lugar relacional e o lugar histórico do artista-professor, distribuindo as variáveis anteriormente encontradas por estas

três grandes categorias temáticas que nos fazem uma síntese dos grandes núcleos abordados na parte I e II da investigação. Propomos, ainda, que se pense o reverso dos lugares do artista-professor, que na sua ausência definem não-lugares transitórios, fugidios e solitários.

Entre estas duas polaridades sugere-se um espaço intermédio definido por lugares e não lugares do artista-professor, ou entre-lugares. A presença de modelos e ideologias passadas é visualmente intercalada com tendências recentes que visam um ensino dito pós-moderno, que na sua pluralidade nos permitirá não tanto ter certezas inequívocas mas dúvidas mais coerentes que nos deixarão possivelmente “tocar” o âmago de uma profissão enquanto artista-professor e permitirão aceder à inelutabilidade de um ensino artístico em circulação e constante mutação.

No seu “Diálogo” com Claire Pernet, Deleuze diz-nos que o objetivo de um diálogo ou de uma entrevista não é o de responder mas o de sair: “C’est pareil quand on me pose une question générale. Le but ce n’est pas de répondre à des questions, c’est de sortir, c’est d’en sortir.” (1996:7) Sair numa e noutra direção para vir-a-ser, se transformar, evoluir. Assim, a partida corresponde ao princípio de um caminho que nos levará a determinadas transformações para, finalmente, chegar. No sentido figurado, podemos igualmente entender a partida como um ponto de situação que entretanto dá início a outro: alguém que parte sai necessariamente do lugar onde se encontra para um outro lugar potencial. Esse lugar potencial será não só o objeto desta investigação, como se construirá ao longo de uma carreira docente que agora se inicia.

PARTE I: TERRITORIALIZAÇÃO



Figura 1| O Ponto

“O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido, quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente “em casa”. O território é sinónimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos”
(Guattari & Rolnik, 1986: 323).



Figura 2 | Projeto de alunos na atividade de Land Art “Cabeças de Vento” | PES | MEAV-ULHT
Fonte: Própria

Considerações sobre o artista-professor no campo expandido

Given the influx and number of artist who teach contemporaneously, a record of this history can better inform us to help understand our traditions, struggles, origins, and triumphs through teaching art in various contexts. (Daichendt, 2010:27)

Iniciamos esta primeira parte com o conceito de campo expandido tal como entendido por Rosalind Krauss. Referindo-se aos processos artísticos que procuravam esbater as fronteiras entre disciplinas e estender os limites de algumas práticas artísticas, o conceito foi sendo utilizado por diferentes áreas profissionais.

“As Krauss theorizes the concept of the expanded field, the category of art is expanded according to the logic of a field, as determined by sets of oppositions which have been problematized, and in accordance with “the universe of terms felt to be in opposition with a cultural situation.” Once we are able “to think our way into the expansions” of the ‘80s and ‘90s, despite stridently different rhetorical structures, we begin to appreciate the similarities of two movements which were perceived to be in opposition to one another. Both envisioned art as a privileged category suspended between polar opposites-mass culture, on the one hand, and the institutionalization of art, on the other hand.” (Avgikos, 1998 - Vol.4)

Apoiamo-nos nesta noção por consideramos que nos pode ajudar a discernir as potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor no ensino artístico secundário, consultando linguagens de diferentes domínios de conhecimento, tal como Vasconcelos & Elias (2006) o utilizaram para ilustrar as potencialidades interdisciplinares do desenho e a sua capacidade de incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos. Aliás, também Helguera se refere ao campo expandido da pedagogia na arte:

“I think of the somewhat recent fascination in contemporary art education as «pedagogy in the expanded field» to adapt Rosalind Krauss’s famous description of postmodern sculpture. In the expanded field of pedagogy in art, the practice of education is no longer restricted to its traditional activities , namely art instruction (for artists), connoisseurship (for art historians and curators), and interpretation (for general public).” (Helguera, 2011: 80)

Procurando compreender as dualidades que a condição de artista-professor subentende e qual a sua relação com a estrutura institucional, interessa-nos explorar o seu mapeamento:

“The idea of the artist –teacher is thus a problematic as well as an enabling concept. It presents a duality of practices: the artist repressed in the dominant discourse of pedagogy and institutional regulation, set up in opposition to the artist ‘liberated by external practices. Nevertheless the artist-teacher idea is a powerful one in art education, since it insists upon an idea that its foundations in broader field, and unites teacher with artistic practitioner within a single concept. (Adams,2005: 24)

Segundo Efland (1990), as instituições e redes institucionais são hoje mais complexas, sendo mais difícil identificar quais são os elos de poder que as interligam. Ao longo dos anos, cada sociedade foi determinando as funções e objetivos da arte do seu tempo, criando instituições adequadas para as pôr em prática. Estas instituições foram criando os recursos disponíveis para a produção e realização de obras, a sua aprendizagem e a formação necessária para as realizar, definindo quem as ensina e quem tem acesso às mesmas.

Consecutivamente, os sistemas educativos ocupam-se da preparação teórica e prática recebida pelos artistas e pelo público, desenvolvendo relações entre os professores e estudantes, definindo os conteúdos que devem ou não ser ensinados. A educação é, assim, um dos sistemas de difusão que distribui as artes para os seus variados públicos. Os sistemas de autoridade social filtram como as obras de arte e sociedade se organizam como um todo. O público foi ganhando poder assumindo o papel de patronos dos artistas, dada a importância e influência que cada espectador tem para o contexto artístico. Essa constatação desmitifica a total independência dos artistas perante a autoridade social como um todo, o que nos remete, no contexto da educação artística, para algo ainda mais decisivo.

“This increasing complexity is reflected in the changed meaning of the word patron since the Renaissance. Then it designated those persons who sponsored, commissioned, protected, or supported the artist. Now it refers to anyone who functions as an audience member for the arts.” (...) Patronage may be in the hands of a single institution, such as the church or state, or it may come from a great range of sources. When the latter situation prevails, there is likely to be greater variety in the methods used to teach the arts.” (Efland, 1990:3)

Os vários métodos de ensino das artes são influenciados diretamente pelos diferentes poderes vigentes em cada sociedade, e quantas mais fontes de poder dependem as artes mais definições haverá sobre o que é considerado arte, quem a ensina, e quem a ela tem acesso. Segundo Wittkower & Wittkower (1963/2007)¹¹, as oportunidades educacionais para amadores e para profissionais expandiram-se com o crescimento dos patronos das classes médias e das fortunas pessoais. Como refere Efland, em momentos em que a arte era financiada exclusivamente pelo Estado, como no século XVII, os artistas tinham que obedecer aos padrões por ele ditados, o que se refletia na regulação dos modelos do ensino da arte e ao condicionamento do acesso ao ensino exclusivamente ditado pelas academias.

¹¹ Wittkower & Wittkower, (2007), *Born Under Saturn: The Character and Conduct of Artists, A documented History from Antiquity to the French Revolution*, New York: New York Review Books classics (Publicação Original 1963)

“Whether the system narrows access to the arts or makes the arts broadly available tell us something of the character of the society.” (Efland,1990:4)

Da mesma forma, as diferentes fontes de controlo aumentam a competição entre os artistas, proporcionando diferentes estilos individuais, climas experimentais, e novas formas de atuação, desenvolvendo e renovando as tradicionais formas de instrução artística.

Alexandre Melo (2012) divide o sistema da arte contemporânea em três categorias: a dimensão económica, dimensão cultural e a dimensão política, que sintetizam três diferentes formas de entender a arte e o objeto artístico: a arte como mercadoria, a arte como objeto de exceção e arte como verdade de estado. Nesta análise, a escola é vista como uma instituição que se situa nos dois extremos da trajetória cultural, atuando na formação inicial dos artistas, e posteriormente na transmissão desses valores aos estudantes/artistas em formação.

Acreditamos, por isso, que pensar no artista-professor enquanto problemática, implica necessariamente pensar em ambos os eixos dessa trajetória, ou seja, a formação do artista-professor e a transmissão de determinados valores aos respetivos alunos. Nessa medida, importa relembrar que o sistema artístico não é um sistema fechado, dependendo das interações com os outros sistemas apresentados em cada sociedade: as ideias da realidade são partilhadas dentro de uma cultura, as políticas culturais que informam o sistema educativo, os sistemas institucionais que implementam as políticas; os métodos de instrução usados no ensino, ou os papéis que cada um dos seus intervenientes tem nesses sistemas. Mestres, aprendizes, artistas, artesões, patrões, consumidores, amadores, profissionais, críticos, colecionadores, ou membros do público identificam papéis sociais do sistema artístico.

As sociedades criaram sistemas institucionais para exercerem determinadas políticas culturais, onde as artes são usadas para promover os seus valores. Estas podem coincidir com interesses e políticas económicas, mas também se aplicam às formas como as crenças sociais inibem ou promovem as expressões artísticas. Segundo Raymonde Moulin (1995), as instituições que afetam a educação artística são os sistemas de Corporação na Idade Média, as Academias de arte que se seguiram às corporações medievais, e o Mercado da arte. Cada uma destas instituições abraça certos tipos de pedagogias para o ensino da arte, e, consequentemente, cada método de ensino utilizado favorece diferentes tipos de relações entre os elementos envolvidos.

Numa era planetária, como Edgar Morin (2008) caracteriza a nossa, quais são os sistemas institucionais, as políticas culturais, os papéis e os estatutos dados a cada elemento da estrutura social, para que as obras de arte surjam e o seu ensino seja assegurado? Se

considerarmos a nossa sociedade como um sistema aberto, tal como apresentada por E. Morin, veremos que pode ser definida pela associação de elementos distintos, em que o todo não se reduz à soma das partes. Esta investigação procura aprofundar um elemento deste sistema, o artista-professor, na procura de melhor compreender a própria estrutura do ensino artístico. Entendida como uma pequena narrativa, nos propósitos das teorias artística pós-modernas (Efland, Freedman e Stuhr, 2003; Hardy, 2006), pós-históricas (Danto, 1997), pós-medium (Hal Foster, 1996), ou sobremodernidade (Marc Augé, 1994), junta-se a outras narrativas possíveis, procurando uma perspetiva específica que nos possa ajudar a ver melhor como atuar, agir e transformar o ensino das artes visuais.

1º CAPÍTULO: O artista-professor no campo expandido

1.1 A Corporação



Figura 3 | St. Eligius in His Workshop, 1450 ¹²

Os critérios que nos podem ajudar a compreender o contexto do artista-professor atualmente implicam a revisão de uma narrativa histórica de vários séculos a partir dos quais os modos de organização da profissão e do reconhecimento da identidade do artista se sucederam, incluindo alternâncias, incompatibilidades e contradições que cresceram mutuamente sem se anularem, ajudando-nos a focalizar e fazer um ponto de situação do nosso contexto atual.

A vinda do Cristianismo para a Europa teve efeitos profundos na educação e nas artes depois da queda do império romano. As escolas eram formadas nas crenças e tradições católicas para disseminar a doutrina católica pelo mundo. A igreja católica suprimiu os modelos sobreviventes da arte pagã e cultura desenvolvida nos tempos da Grécia e Roma. Nesse sentido, as artes e educação entraram num período de declínio perante a indiferença

¹² Master of Balaam (active 1440s), St Eligius in His Workshop, 1450, Engraving, 115 x 185 mm, Rijksmuseum, Amsterdam. acedido a 14 de Julho, 2014. em http://www.wga.hu/html_m/m/master/balaam/eligius.html

medieval pelas artes e pela educação da era clássica. Educação, arte, e literatura eram afiliadas aos mosteiros, e os artesãos viviam de forma muito modesta. A Idade Média viu nascer a emergência de corporações de artesões para um maior desenvolvimento do comércio e especialização na indústria.

A pintura e escultura eram vistas como uma subdivisão do trabalho mecânico e separadas das instituições académicas. Não havendo escolas de arte, os jovens com aspirações artísticas teriam que aprender numa idade precoce com um dos mestres conhecidos. A aprendizagem da corporação começava pela execução de pequenas tarefas básicas, como fazer incumbências ou moer pigmentos, progredindo depois para projetos de pintura menores. A educação individualizada pode explicar porque certas cidades desenvolveram estilos distintivos que são atribuídos a determinadas “escolas de pintura”.

Os mestres eram o único membro capaz de empreender o ensino dos aprendizes. Na perspetiva de um educador, o mestre era em primeiro lugar um artesão, vindo o seu papel como mentor ou professor como secundário. Sendo um homem de negócios, artesão, professor, e administrador, assegurava patronos enquanto dividia os trabalhos da corporação entre os aprendizes. O artista ou artesão da Idade Média era reconhecido como um mestre mas não se concentrava nos aspetos educativos do ensino. O objetivo era aprender um ofício não dando ênfase ao processo de aprendizagem, sendo possível para um aprendiz permanecer num mesmo nível um longo período de tempo e não progredir. O seu principal critério de profissionalização enquanto pintor ou escultor é a técnica enquanto saber-fazer.

O acesso à profissão é regulamentado e a concorrência entre os mestres é controlada pelos representantes da corporação que recebem encomendas maioritariamente feitas pelos conventos e igrejas. Apesar disso, em nenhum período histórico o modo de profissionalização do pintor esgota o conjunto da população artística. Para lá do domínio da corporação domina todo um recrutamento exterior alternativo, como a proteção real, a da Igreja e a da Universidade (Moulin, 1995:250).

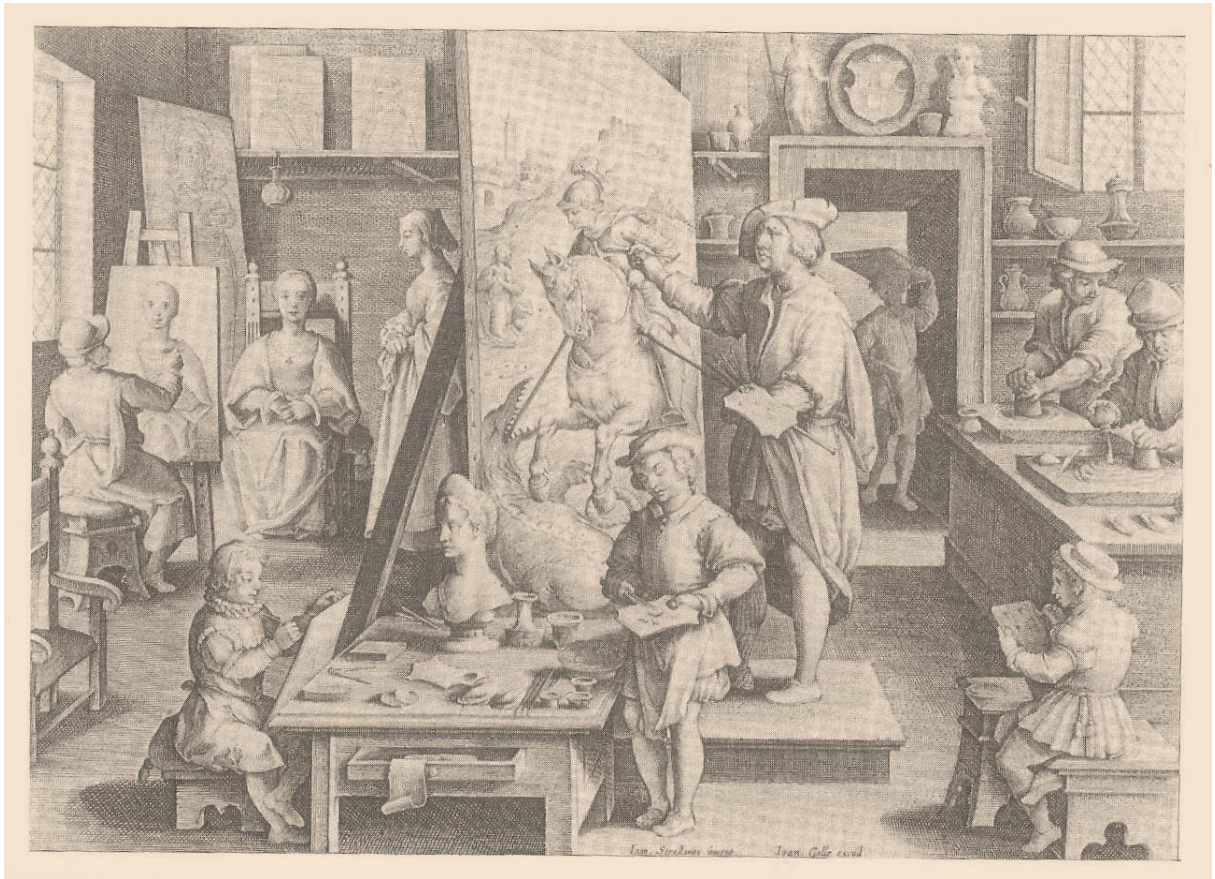


Figura 4 | Theodor Galle , A Invenção da Pintura a Óleo
Fonte: Efland (1990: 24)¹³

1.2 A Academia

A educação renascentista caracteriza-se por uma sociedade esclarecida, que começa a interrogar crenças mantidas durante muito tempo. Um renovado interesse pela antiga Grécia levaram a uma reforçada atenção pelo ensino liberal e uma ênfase no humanismo.

¹³ Theodor Galle , *The Invention of Oil Painting* [Nova Reperta], engraving after Janvander Straet (Stradanus).The Fine Arts Museum of San Francisco, Achenbach Foundation for the Graphic Arts , purchase (1966.80.73) in Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press.

Surge aos poucos uma nova concepção do artista em grande parte devido ao humanismo das cortes italianas e a um efetivo crescimento demográfico. O nascimento do conceito de artista é significativo para compreender as consequentes problemáticas do artista-professor. No final do século XV, em Itália, o pintor, o escultor e o arquiteto passam a ser reconhecidos como homens de saber e saber-fazer. Sendo as suas atividades consideradas completamente diferentes dos trabalhos manuais e das artes mecânicas, ganham a dignidade do reconhecimento enquanto artes liberais. Assim, o artista não é tanto considerado um artesão mas um criador, uma espécie de “*alter deus*” que não obedece à ordem comum, conjugando a sua representação carismática com uma imagem distinta de obra-de-arte, única e insubstituível.



Figura 5 | Pierfrancesco Alberti, Uma Academia de Pintores em Roma, Gravura
Fonte: Efland (1990:31)¹⁴

¹⁴ Pierfrancesco Alberti, A Painter's Academy in Rome, engraving. The Metropolitan Museum of Art, The ElishaWhittelseyWhittelsey Fund, 1949.(49,95,181). All rights reserved, The Metropolitan Museum of Art in Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press, fig.2.2

Segundo Moulin, nasce nesta altura a noção moderna de criador e objeto de criação, que dá origem, consecutivamente, a uma identidade do artista como um ser inspirado e livre (Moulin,1995:251). Outra mudança substancial para esta nova identidade do artista, é o surgimento de uma nova classe de colecionadores e comendatários, que beneficiam o artista. Os artistas do Renascimento distinguem-se dos artesãos da Idade Média, quer socialmente quer intelectualmente, pela proteção que recebem dos Humanistas que os distancia da obediência corporativa. Esta situação confere ao ensino artístico uma dimensão de saber, que se materializou pela imitação dos antigos e pela introdução de novas disciplinas que não se restringiam somente à técnica.

É de ressaltar, contudo, que no ensino artístico da Renascença nem todos os artistas se libertaram de constrangimentos exteriores à criação, desenvolvendo-se as corporações em paralelo com as academias, ainda durante muito tempo. Na globalidade, o século XVI trouxe novas oportunidades aos aspirantes a artistas, e modificou o estatuto social do artista, garantindo novas possibilidades de carreira e um novo tipo de ensino

A primeira academia formal de artes, a Academia de Disegno de Florença terá surgido em 1562 segundo Georgio Vasari (Efland,1990) surgindo a Academia de Pintura e Escultura de Paris, em 1648, culminando com a Academia de Louis XIV (Michaud,1999). A Academia tem uma influência dominante no século XVII e XVIII, onde a corporação apenas sobrevive. A Pintura e Escultura são consideradas artes liberais, distintas do artesanato e do comércio, sendo os seus membros proibidos de fazer comércio ou vender as suas próprias obras. Contando com o apoio real, eram compostas por especialistas que tratam da formação, seleção e reconhecimento profissional dos artistas, sendo a carreira dos mesmos hierarquizada. A Academia Francesa torna-se a escola de arte mais importante deste período e é a partir dela que muitas outras academias foram modeladas. O centro da arte educativa é assim transferido de Florença e Roma, em Itália, para Paris, em França (Efland,1990). Fundada em regras muito severas, dava importância aos aspetos técnicos e artísticos, valorizando uma hierarquia de temas. Os mestres consideravam-se principalmente e primeiramente artistas, sendo eleitos pelos seus pares para continuar a tradição académica do ensino artístico.



Figura 6 |¹⁵ Zoffany, 1771, Pose do nu na Royal Academy
Fonte: Gombrich, (1997 :473)

1.3 O Mercado da Arte

“Ce qui nous vient du romantisme, c’est cette opposition entre l’artiste maudit – comme on disait à l’époque - et la société. Un artiste sans tour d’ivoire, qui se définit comme une inversion du monde environnant. (Saint-Jacques,1999:79) ¹⁶

No século XIX, a Academia cai em rotina perdendo a sua autoridade, posta em causa pelas concepções individualistas românticas, e pela imagem social que se foi criando do artista. Para fazer frente às contra-ideologias artísticas, às tentativas de emancipação e ao crescimento numérico dos artistas, a academia impôs uma estrutura extremamente rígida. Contra a Academia impôs-se o Mercado da Arte, promotor da modernidade artística, apresentando-se como um sistema alternativo de organização da vida artística (Efland,1990).

O século XIX caracterizou-se pela Revolução Industrial na Europa e por lutas políticas na França e América. O Romantismo representou a revolta contra as mudanças industriais e intelectuais desse tempo, rejeitando o racionalismo e valorizando sentimentos como a paixão,

¹⁵ Zoffany,J.,1771, Pose du nu à la Royal Academy, avec des artistes marquants du temps, y compris Reynolds (au cornet acoustique), huile sur toile,100,7 x 147,3 cm.Windsor Castle, Royal College

¹⁶ François Julien in Camille Saint-Jacques, 1998,*Artiste, et après ?Entretiens avec François Flahault, Nathalie Heinich, François Julien, Jean-Luc Nancy, Emmanuel Pernoud, Jean-Marie Schaeffer, Tzvetan Todorov* ; Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon ;

o livre impulso, a originalidade, e experiências estéticas e artísticas (Efland,1990). Na procura por estéticas esquecidas, revalorizam a cultura medieval e cristã, vendo-a como ideal de beleza e inspiração.

O movimento Arts and Crafts, de William Morris, é um exemplo deste novo modo de pensar e do esforço em reverter as consequências de um declínio das habilidades técnicas e manuais, procurando implementar um design de qualidade. Influenciados pela filosofia Kantiana, assumem-se como qualidades do artista a imaginação, o gosto e o livre espírito, e espera-se um envolvimento intelectual do observador. Influenciados também por uma corrente Idealista, acreditam no poder de união da arte e no potencial do design para elevar o gosto do público e dar harmonia às massas populacionais (Efland,1990).

Segundo Moulin (1995), desde os anos 1870-1880, a vida artística é bipolar e dois tipos de carreira se oferecem aos artistas. Por um lado, a carreira académica, dita ‘oficial’, detém-se sobre um mercado em consonância com a profissionalização do artista, na qual o maior critério é a formação. Por outro lado, os artistas independentes opõem-se a uma arte tradicional, propondo uma arte de rutura. A excelência já não se confunde com perfeição canónica mas com novidade, e a estética prioritária não se coaduna com a imitação recusando os valores burgueses. Desenvolve-se assim uma “arte pela arte”, ou seja, uma arte para a comunidade artística.

1.4 Do século XX ao século XXI: Mudanças de paradigmas no ensino artístico

Referindo-nos a mudanças de paradigmas, não podemos deixar de nos importar com a revolução científica descrita por Tomas Kuhn¹⁷ (1970). Durante bastante tempo se assumiu que a ideia de mudança era sinónimo de progresso e esta constatação era creditada tanto pelas artes, pela ciência ou pela educação, simbolizando a noção moderna de história. Até ao século XVII e XVIII existia a ideia de progresso científico onde cada novidade científica se juntava a outras verdades, procurando eliminar falsas imagens do passado, num crescendo que caminhava em direção de uma utopia racional de âmbito otimista. Para Kuhn, porém, essa visão de progresso advinda do Iluminismo, era encetada por uma série de conflitos racionais ou revoluções, acreditando antes que determinados períodos de normalidade são intercalados

¹⁷ Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions*, 2ª ed. , Chicago, University of Chicago Press, (Original publicado em 1962). In Efland, A. D., Freedman,K., e Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

com períodos menos estáveis, onde se valorizam valores contrários e se toma consciência da inadequação do paradigma vigente, procurando-se novas teorias explicativas (Efland, Freedman & Stuhr, 2003). Essas constatações têm influência na forma como se interpreta a história das práticas profissionais e, face a esta, como se analisa o presente profissional.

1.4.1 A Bauhaus



Figura 7 | Bauhaus de Dessau, Oficina de desenho

Fonte: http://www.estagiodeartista.pro.br/artedu/histodesign/4_b_bauhaus.htm

Vários autores referem a Bauhaus como exemplo de escola onde atuaram reconhecidos artistas-professores (Daichendt, (2010); Thornton (2013); Efland (1990); Duve (1994) ; Michaud, (1999); entre outros).

“The faculty of the Bauhaus consisted of some of the most influential artist-teachers ever assembled and contributed individually and collectively towards Gropius’s vision.(...) Operating from 1919 to 1933, many artist-teachers taught and studied at the Bauhaus, influencing much modern thought on art, architecture, graphic design, interior design, industrial design, and typography in the 20th century.” (Daichendt, 2010:49-50)

Em 1919, Gropius, o seu fundador, organizou e fundiu duas instituições de Weimar, uma academia de arte e uma escola de artes aplicadas, sendo referido como um dos mais importantes artistas-professores da história e uma das maiores influências no ensino artístico.

Procurando quebrar a separação entre as artes e o design, a Bauhaus procurou aproximar a arte e a indústria. Considerando que existia uma separação entre arte e técnica desde o Renascimento, procuraram um novo tipo de colaboração industrial, agregando as qualidades do artista, do técnico e do comerciante. As transformações sociais do fim do século XIX criaram a necessidade de uma nova escola e um novo modelo de ensino.

Tal como nos indica Marcelin Pleynt (1977) a Bauhaus foi simultaneamente um movimento, uma escola, um atelier e uma academia, influenciando a arte em várias frentes, nomeadamente nos valores artísticos desenvolvidos, no ensino das artes, nas suas metodologias, nos modos de fazer e nas formas de legitimação da obra de arte.

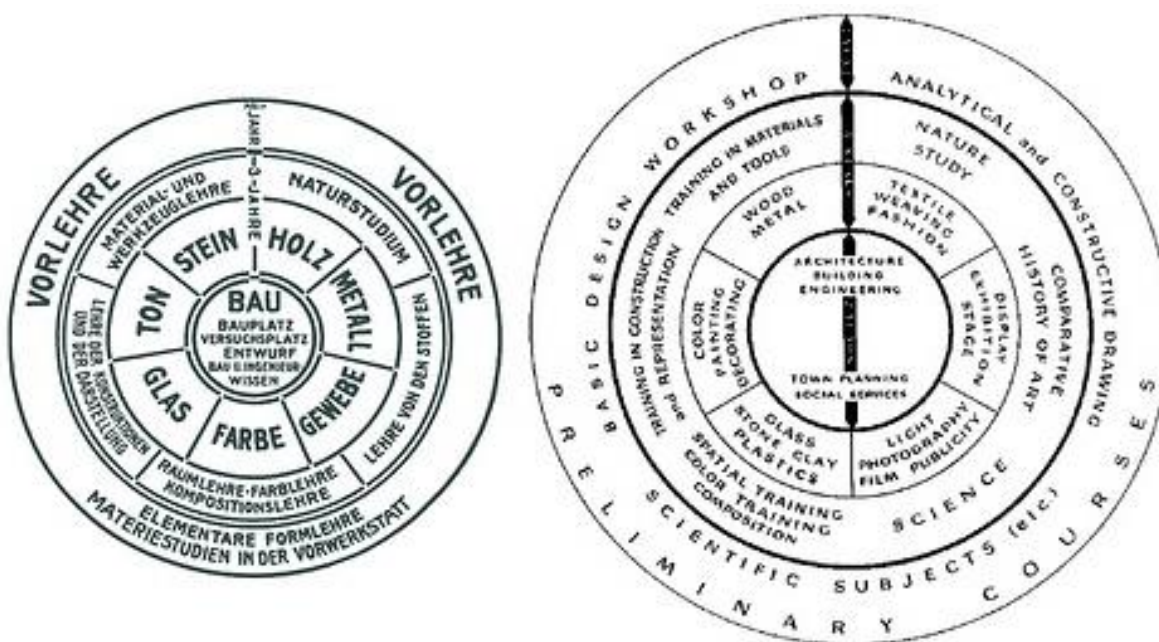


Figura 8 | Diagramas do Programa de Ensino da Bauhaus, 1919-1923

Fonte: Daichdent, (2010:108)

De facto, a Bauhaus modelou a forma de pensar o ensino artístico em diversas escolas de arte e arquitetura a nível internacional, e influenciou currículos do ensino das artes visuais em muitos países, em grande parte por se apresentar como único modelo coerente que fazia face ao modelo académico: “La Bauhaus, malgré la brièveté de l’expérience, représente aujourd’hui encore le modèle de l’École d’art moderniste.” (Michaud, 1999: 134).

1.4.2 Do modelo Académico para o modelo Bauhaus

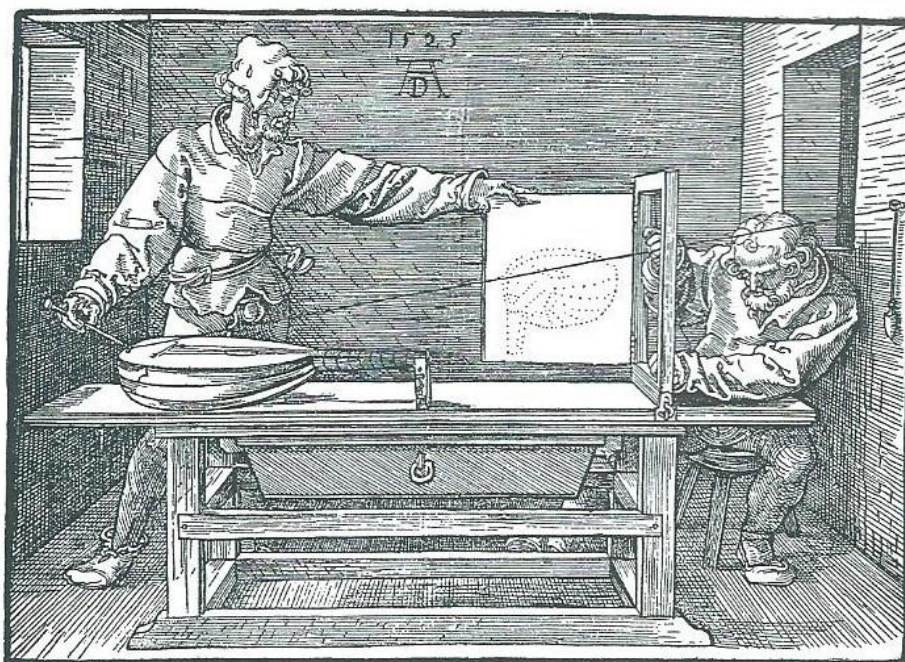


Figura 9 | Durer, O pintor estudando as leis da perspectiva, 1525

Fonte: Gombrich (1997:359) ¹⁸

Como vimos anteriormente, o ensino de arte acadêmico explorava a observação da natureza e imitação como forma de aprendizagem. O talento inato era visto como um dom, restrito porém a convenções, regras e códigos próprios. A tradição definia esses regulamentos, e o ensino acadêmico detinha a responsabilidade de manter essa regulação e a sua qualidade.

Nutrir e disciplinar os dons dos estudantes era a sua preocupação, permitindo assegurar até aos menos talentosos o saber-fazer técnico, e garantir algum lugar hierárquico nos sistemas artístico e social.

Segundo Thierry de Duve, o problema surge quando a academia se transformou em academicismo. Resistindo às transformações da Revolução Industrial e ao progresso científico, os exemplos do passado, rotineiro, fechado, repetitivo, perderam credibilidade e poder, e novas formas de fazer arte ganharam lugar e força. Como diz Nathalie Heinich (1998) estavam lançadas as possibilidades para a vanguarda se desenvolver. A visão moderna

¹⁸ Le peintre étudiant les lois de la perspective, 1525, bois gravé de Durer, 13,6 x 18,2 cm. Extrait du livre de Durer sur les perspective et les proportions, *Underweysung der Messung mit dem Sirckel und Richtscheyt* in Gombrich, E.H. (1997), *Histoire de L'art Nouvelle Édition Revue et Augmentée*, Paris : Galimard, [tradução livre]

de artista independente interliga-se com uma vontade de quebrar convenções e ditar um novo começo. A tradição é rejeitada, a pintura volta-se para si, para a sua essência, sendo o próprio ‘médium’ que na sua aparente pureza ditaria as próprias regras.

O ensino artístico cedo seria afetado por essa noção de vanguarda, procurando ele também novos caminhos. Segundo Thierry de Duve (1994), isso seria alcançado de duas maneiras. Na primeira, o Homem, considerado medida de todas as coisas, deixa de ser visto como objeto de observação exterior, e volta-se para uma subjetividade interior. Nesse sentido, a Anatomia é substituída pela Psicologia, configurando um ‘novo humanismo artístico’. Acredita-se então que todo o homem tem faculdades inatas, sendo a função do ensino permitir que se desenvolvam. E como é que isto se poderia conseguir? A especialização nas artes visuais passaria pelo treino e desenvolvimento da percepção visual e da imaginação, mas nunca antes se tornara tão problemático saber como fazê-lo. Como resolver pedagogicamente essa nova visão das artes? Esse tornou-se efetivamente uma das dificuldades do ensino das artes, que desde então tem tomado diferentes posições.

Respostas surgiram da parte da psicologia perceptiva, da teoria *Gestalt*, entre outras disciplinas que fomentaram a ideia de que a percepção é um fenómeno cultural, uma habilidade básica de leitura, tal como a imaginação seria uma espécie de habilidade básica de escrita. A ‘criatividade’ seria assim o termo moderno para a combinação das faculdades inatas da percepção e imaginação (Duve, 1994:20).

A noção de talento deixa de existir no seu registo elitista, anulada pela noção universal de criatividade que todos possuem. O ensino artístico transformou-se na exploração da criatividade incólume dos alunos, procurando cultivar sentimentos imediatos, ensinar a ler o médium e obedecer à sua sintaxe interna. Aos poucos, os estudantes ganhariam a capacidade de expressar o que sentem através do desenvolvimento de uma literacia artística e sensibilidade estética. Enquanto o ensino académico se preocupava em nutrir e disciplinar os dons dos estudantes permitindo-lhes o desenvolvimento de um determinado saber-fazer técnico, o novo modelo nutriria a percepção e imaginação sob o novo conceito de criatividade.

Diversos pedagogos progressistas seguiram esta reconfiguração do ensino, no âmbito geral, e das artes, em particular.

“This pedagogical program proved to be a self-fulfilling prophecy. All progressive pedagogues of this century, from Froebel to Montessori to Decroly; all school reformers and philosophers of education, from Rudolf Steiner to John Dewey, have based their projects and programs on creativity, or rather, on the belief in creativity, on the conviction that creativity - not tradition, not rules and conventions – is the best starting point for education. Moreover, all great modern theorists of art, from Herbert Read to E. H. Gombrich to Rudolph Arnheim, have entertained similar convictions and devoted

considerable energy to breaking up the "visual language" into its basic components and demonstrating the universality of its perceptive and psychological "laws". And finally, needless to say, there is not one pioneer of Modernist art, from Malevich to Kandinsky and Klee, or from Itten and Moholy-Nagy to Albers and Hofmann, who has not been actively involved in the creation of art schools and teaching programs based on the reduction of practice to the fundamental elements of a syntax immanent to the medium." (Duve, 1994:21)

Porque a partir de então todos se basearam na crença de que a criatividade seria o melhor ponto de partida para a educação, Thierry de Duve distingue o ensino artístico em dois grandes modelos: o Modelo Académico, baseado no paradigma onde se dá prioridade ao talento, ao ‘métier’, e à imitação, que é contraposto pelo Modelo Bauhaus, assente no paradigma da criatividade, do médium e da invenção.

As consequências deste modelo tiveram impacto na importância dada à criatividade, e remeteram para que o acesso ao estudo da arte não fosse restringido. Em resposta à pergunta “É possível ensinar arte?”, o modelo responde positivamente. A arte poderia ser ensinada e não teria que se restringir somente aos meios técnicos. Assim, a iniciação às artes poderia prescindir de qualquer tipo de especialização (Duve, 1994).

Dando prioridade ao médium, que no caso modernista ainda era maioritariamente a pintura, cresceu uma desconfiança nas habilidades técnicas e deu-se primazia à experimentação e à descoberta das qualidades do médium em si. Privilegiando as propriedades percetivas, o ensino começa a negar a tradição, recusando a existência de arte para além do médium. Este ensino focava-se essencialmente no futuro, estando implícita uma ideia de progresso.

Ao focar o ensino na invenção, julgava os estudantes numa base ‘quasi-quantitativa’, através da frequência da invenção, da sua novidade, da sua descontinuidade ou do seu carácter aleatório. Apesar de serem qualidades viáveis na obra de arte, De Duve aponta que podem ser problemáticas porque são de difícil acompanhamento na avaliação do progresso do aluno. Outra contradição apontada, é que enquanto a experimentação do médium era encorajada, ao mesmo tempo continuava a prever fronteiras do terreno de aprendizagem, estabelecendo limites para essa experimentação. Como consequência, discutia-se muito o conteúdo do trabalho do estudante cultivando o formalismo.

Marcelin Pleyner (1977) considera que a Bauhaus, estando em rutura com a ideologia da época precedente, repousou sobre ideologias anacrónicas e não compreendendo a sua especificidade acabou por não ser capaz de desconstruir uma ideologia dominante. Também Thierry de Duve aponta para a crise do ‘Modelo Bauhaus’ quando nos anos 70 se perdeu a

confiança nas premissas modernistas, julgando que tanto o modelo académico como o modelo Bauhaus se tornaram obsoletos face à nossa contemporaneidade.

“Conversely, when the absence of models to be imitated begins to be felt as a loss and no longer as a liberation, this can only mean that this culture's capacity to invent without looking back has dried up.”(1994: 29).

Analisada à posteriori, a premissa da Bauhaus unir arte e técnica terá sido mais um desejo do que um facto consumado, já que, aparentemente, as artes continuaram a ter um maior estatuto que as artes aplicadas. A construção e a arquitetura não se conseguiram impor, e, apesar dos princípios teóricos claros, a Bauhaus representou, sobretudo, um conjunto de personalidades fortes: “On apprenait aux étudiants à se servir de plusieurs matériaux, à les expérimenter, chaque artiste-professeur mettant l’accent sur les matériaux entrant en jeu dans ses recherches.” (Michaud, 1999 :135).

Não se pode dissociar a Bauhaus da história do modernismo (Michaud,1999:35) e, no campo do ensino de artístico do século XX, alguns artistas ocuparam um lugar de destaque,. Depois do seu fecho os artistas-professores espalharam-se por várias universidades, sobretudo nos Estados Unidos, levando as suas influências para vários pontos do planeta.

“These various theories of art and education eventually migrated to the United States as members of the Bauhaus accepted positions in American universities, such as Harvard University(Walter Gropius, Marcel Breuer, Siegfried Giedion), Yale University (Joseph Albers), the Illinois Institute of Technology (Miles van der Rohe), the Massachusetts Institute of Technology (Gyorgy Kepes), and Black Mountain College (Joseph Albers)” (Daichdent,2010:113)

No entanto, Michaud relembra que as “escolas-comando” (1999:153) nascem, efetivamente, do encontro temporário e de certa forma mágico de alguns artistas de excepção que se juntam em determinada altura para imporem o seu projeto, e excluir outro. É por isso comum que tenham uma duração curta, geralmente entre os 10 a 15anos.

“Après viennent les effets de l’ âge, du succès, des conflits, les effets des destins personnels, de l’usure de l’ engagement. Le Bauhaus des années 20, le Black Mountain College des années 50, le Nova Scotia College of Art and Design des années 70, Cal’Arts des années 80 ont été des structures de cette façon. (Michaud,1999 :153)

Nessa medida, De Duve explica que para fazer face a estas visões aparentemente dicotómicas, foi crescendo nas escolas um outro modelo, baseado no paradigma da atitude, da prática e da desconstrução, a que alguns autores chamam de pós-moderno.

1.4.3 Modernismo versus Pós-Modernismo

Vários autores reportam-se ao tempo em que vivemos como pós-moderno (Hardy, 2006:7). Aludindo ao movimento na literatura, na arte, no design ou na arquitetura, da qual, aliás, deriva o termo¹⁹, o pós-modernismo não tem uma definição concreta, unilateral, ou definitiva, havendo por isso quem se refira a esta visão no plural (MacDonald, 2006:45).²⁰

Nas Artes Visuais, podemos assumir que o modernismo dominou até cerca dos anos 60, quando finalmente se puseram em causa verdades assumidas e se variaram aceções no ensino artístico. De facto, o pós-modernismo compreende-se melhor em relação ao modernismo, da qual é uma consequência, uma reação ou uma oposição.

“To adopt a postmodern pedagogy does not mean a whole sale rejection of a traditional, modernist curricula (sic) but rather the incorporation of a critical language (both intellectual and visual) with challenges and interrogates the universalism of the modernist canon. (Sisson, E. 2006)²¹

Decidir seguir uma determinada filosofia de ensino torna-se um acto político, porque é uma escolha que se deve fazer, uma posição que se toma, uma escolha de um tipo de currículo, uma estratégia perante a variedade de opções que se apresentam hoje. Contra uma verdade unidirecional, saber como ensinar arte ou o que ensinar, será necessariamente motivo de contestação ou tensão, que se desenvolve em paralelo com as noções cambiantes da arte e seus respetivos valores.

Sintetizando algumas das características da arte pós-moderna, Hardy (2006:8) refere como as pequenas narrativas pretenderam substituir os meta-relatos, privilegiando pontos de vista alternativos como o das minorias. O artista tende a ser visto como ‘artista colaborador’ em vez do artista génio na sombra do ‘mito da originalidade’.

Outra característica indiretamente relacionada é a atitude socio - política que interpela as práticas artísticas usando o ‘pastiche’, a referência ou a paródia, a que Hardy intitula

¹⁹“The term postmodernism first appeared in print in Joseph Hudnot’s *Architecture and the Spirit of Man* (1949).” (Hardy, 2006:7). Para mais informação sobre o termo ver: Anderson, P. (1998), *The Origins of Postmodernity*, trad. Artur Morão, As origens da Pós-modernidade, Arte&Comunicação (2005), Lisboa: Edições 70; Como autores representativos ver, por exemplo, Jenck, C., (1977), “*The Language of Post-modern Architecture*, 5ed., Londres: Academy Editions; ver também: Lyotard, J.-F., (1979), *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, Collection « Critique », Les Éditions de Minuit;

²⁰ MacDonald, S. W. (2006), *Post-it Culture: Postmodernism and Art and Design Education*, in Hardy, T. (2006) *Art Education in a Postmodern World: Collected essays*. Bristol: Intellect, Readings in Art and Design Education Series, pp.45-55

²¹ Sisson, E. “Circa 89” art education supplement, *Postmodernism, Art Educators, and Art Education*. Eric Digest, in Hardy, (2006) *Art Education in a Postmodern World: Collected essays*, Bristol: Intellect, Readings in Art and Design Education Series

iconoclastia. É dada também uma importância ao discurso e ao texto, explorando-se a desconstrução de verdades escondidas ou não questionadas. Surge, conseqüentemente, um certo tipo de ecletismo onde relações estéticas discordantes são experimentadas, numa espécie de *'work-in-progress'* onde as noções de 'diferença' e 'pluralismo' são desenvolvidas.

“Postmodern art education questions accepted assumptions about the nature of art, children’s artistic development, and teaching practices. The social contexts of the creation and valuing of art have been raised as legitimate issues in art education theory and practice. Issues of race, class, gender, sexual orientation, and multiculturalism are now being discussed as essential to postmodern art education discourse. Aesthetic autonomy, normative statements, and judgmental pronouncements are questioned.” (Neperud, 1995: 1)

Porquê repensar visões pós-modernas no ensino de artes visuais? Hardy fala-nos do artista como colaborador, respeitador da individualidade e das narrativas do estudante em contraponto ao artista-professor modernista. Defende-se uma integração criativa crítica perante o contexto escolar, assim como o papel do artista na comunidade, e das ‘artes como centrais num currículo holístico’ (Hardy, 2006, p.12). Fotografia, vídeo, filme, novos media, todos ganham redobrada atenção, retirando o domínio central da pintura e escultura como formas de arte, apesar de também as incluir. Procuram-se desintegrar dicotomias entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura e integrar criticamente diferentes formas de fazer arte. A visão modernista de artista-professor, é, portanto, revista:

“(…); and dead as a dodo, (is) the Lowenfeldian model of artist-as-teacher regurgitating the perennially accepted canon and passing on an exclusively personal esthetic. In their place, opportunities for Socratic dialogue, the rehabilitation of decoration and the integration of crafts, a renewal of figurative painting and the proud appropriation of imagery and styles.(...)” (Hardy, 2006: 11)

O artista-professor como modelo modernista que se preocupa em transmitir exclusivamente a sua visão pessoal e unilateral da arte, repetindo continuamente fórmulas fechadas não é, assim, muito apoiada. Procuram-se outros tipos de relações, dando lugar ao diálogo, às artes menores, à decoração e às artes aplicadas, revalorizando-se a pintura figurativa, a apropriação de imagens e estilos, privilegiando-se toda uma cultura visual em grande crescimento.

Também Efland, Freedman, Sthur, (2003) explicam como em 1980 se discutiam os prós e os contras da educação baseada nas disciplinas (DBAE)²², considerando uns que a arte moderna se convertera ao mesmo academicismo do século XIX, enquanto outros defendiam

²² DBAE - *Discipline Based Art Education*. Ver mais em Eisner, E. (2002)

que a arte se tinha transformado em pós-moderna. Este pensamento influenciou a educação artística, modelando as formas de trabalhar dos professores.

Dentro do domínio específico do Ensino das Artes Visuais, Stuart W. Macdonald, refere-se ao pós-modernismo como uma das narrativas de um campo muito mais alargado. Depois de Arthur C. Danto ter ditado ‘o fim da arte’ (1997) para se referir ao fim do modernismo tal como era entendido, assinalou-se a arte a partir desse ponto de viragem como ‘pós-histórica’. MacDonald sugere que pensar a ‘educação artística pós-histórica’, nos permite reforçar o pluralismo das premissas pós-modernas, tendo em mente que outras possibilidades são bem-vindas e possivelmente melhor adaptáveis às realidades concretas do Ensino de Artes Visuais atual (2006)²³.

Hal Foster (1996), por outro lado, também se refere à ‘idade pós-médium’, reforçando a ideia de como o discurso modernista estava muito direcionado para a médium ou para a disciplina, o que nos acrescenta uma eventual perspetiva para a discussão das ambivalências do ensino artístico. Na sua perspectiva, Stuart W. Macdonald refere que o debate sobre o pós-modernismo tem vindo a demonstrar falta de uma filosofia coerente, devido talvez à sua excessiva abrangência, e, por outro lado, a uma ênfase exagerada nos conteúdos do currículo pós-moderno, sendo necessário aprofundar não tanto os conteúdos, mas, ao invés, as metodologias alternativas relevantes e com potencialidades de concretização.

Existem, pois, dentro do discurso pós-moderno da educação artística, diferentes correntes de pensamento. Neperud (1995) refere como depois de um período onde as ações individuais, as linguagens e as formas de arte se revelavam ineficazes na alteração da sociedade, as teorias pós-modernas procuraram uma alteração da arte, do seu significado e formas de descrever o mundo. Assim, a educação artística pós-moderna põe em questão algumas crenças sobre a natureza da arte no desenvolvimento das práticas artísticas. Existe uma mudança progressiva no entendimento da função social da arte e na relação da obra de arte com o público. Ao longo da história, as audiências foram sendo modeladas por determinadas convenções estéticas, que variavam segundo os diferentes estilos pessoais de cada autor, determinando a interpretação das suas mensagens codificadas. Aos poucos, os contextos sociais ganharam lugar, abordando-se micronarrativas relativas à classe, ao género, às orientações sexuais ou ao multiculturalismo. Questiona-se como é que a linguagem

²³ MacDonald, S. W. (2006), The trouble with Postmodernism, in Hardy, T. (2006) (Ed.) *Art Education in a Postmodern World: Collected essays*. Bristol: Intellect, Readings in Art and Design Education Series, pp.57-65

controla e influi sentidos, expõe poderes ou como pode restringir ou fechar caminhos. Nesse discurso, o professor é visto como intérprete, assim como criador e tradutor de conteúdos artísticos legitimados institucionalmente.

Todavia, Suzi Gablik (1991) adverte para dois horizontes pós-modernos: o desconstrutivo e o reconstrutivo como posições filosóficas contraditórias: “Gablik (1991) offers two philosophical positions. Probably, most views of postmodern art are of contradictory deconstructive type.” (Neperud,1995:3). Giroux reconhecia já em 1983 a mesma fragilidade. Para ele, os teóricos radicais contribuíram para separar “the relations between schools and the dominant society (but have) failed to escape from a crushing pessimism or from inability to link a dialectical fashion the issue of agency and structure.”(1983: 235)²⁴. Esse pessimismo, reconhecido por alguns, pôs em causa a relevância das teorias pós-modernas para o ensino e levou a que outros autores se concentrassem em posições alternativas. Thierry de Duve, como vimos, identificou a tricotomia atitude-prática-desconstrução como representante de um modelo pós-moderno que considera já absoleto para o ensino, simples imagem em negativo dos propósitos modernos: “It is the same one, minus faith, plus suspicion. I tend to see it as a mere after-image, as the negative symptom of a historical transition whose positivity is not clear yet.” (1994:31).

Por estas razões, Pearson (1992), apela a um mundo pós - paradigmático, que se expanda para lá do discurso dialético modernismo - pós-modernismo, e Ronald Neperud corrobora: “A sense of growing optimism that art education reawakening to the interconnectedness of art and life will result in changes that matter.”(1995:1).

1.4.4 Do modelo Bauhaus para o(s) modelo(s) Pós-moderno(s)

Segundo Thierry de Duve, depois de ultrapassado o ‘mito da criatividade’, ancorado numa filosofia neo-romântica, outro conceito começou a ganhar força por volta dos anos 80, o de atitude crítica. A atitude crítica, sob alçada de autores como Lukas, Adorno, Althusser, entre outros autores da chamada teoria francesa, acrescentaram um discurso político sobre a arte e o carácter social da mesma. Nos anos 60, surgiu o conceito de “atitude estética”, graças a Jerome Stolnitz, mas também a um conjunto de autores conceptuais, da qual Duchamp foi pioneiro. De Duve refere a exposição comissariada por Harald Szeemann ‘When Attitudes Become Form’, que ocorreu em 1969 na Kunsthalle em Bern, como marco de viragem na

²⁴ *Apud* Neperud (1995)

arte, apresentando pela primeira vez a arte conceptual numa instituição de peso, legitimando um novo modelo de arte em breve recebido na maioria das escolas de arte.

“Everybody here, I'm sure, is familiar with what happened next. Linguistics, semiotics, anthropology, psychoanalysis, Marxism, feminism, structuralism and poststructuralism, in short, "theory" (or so-called "French theory") entered art schools and succeeded in displacing - sometimes replacing - studio practice while renewing the critical vocabulary and intellectual tools with which to approach the making and the appreciating of art.” (Duve, 1994: 27)

Assim, tal como o conceito de criatividade foi sendo substituído pelo de atitude, também o médium foi substituído pelo conceito de prática. Em última análise, a palavra «arte» torna-se tabu, substituindo-se a ‘obra-de-arte’ pela ‘prática artística’, ou ‘práticas significantes’ como lhe chama Julia Kristeva. De Duve, alerta que aos poucos esses termos denunciam um sintoma:

“As always, the magic of changing names is a symptom: the expression "artistic practice" has become a ritual formula, conveying the vague suspicion that has come to surround the word art, while failing to designate referents in the world (that is, actual works) of which one could be sure that the word art has ceased to apply to them significantly.” (Duve, 1994:29)

Finalmente, o tão procurado conceito de invenção deixou de trazer novidade, mergulhado dentro de uma essência fechada do médium. Dois novos conceitos ressurgiram, sobretudo graças ao trabalho de Jacques Derrida e Gilles Deleuze, a repetição e diferença.

Between the live voice creating newness and the trace that supplants and supplements the missing origin, they showed the link dismantling their expected opposition. Derrida sought *écriture* and *différance* in reproduction, while Deleuze showed that the eternal return of sameness inhabited the production of difference. (Duve, 1994:31)

A desconstrução enquanto conceito encontra rapidamente sucesso no panorama artístico e educativo. Surgindo primeiro na arquitetura, depois na crítica da arte e finalmente no ensino. Thierry de Duve expõe os perigos do conceito quando usado excessivamente e sobretudo quando usado por estudantes que ainda não tiveram tempo de construir nenhum tipo de cultura artística para ser desconstruído, o que pode levar a uma paralisia total. Para o autor, este paradigma atitude-prática-desconstrução não reflete eficazmente um paradigma pós-moderno. Enquanto imagem em negativo, torna-se estéril no ensino, e necessita ser questionado e readaptado.

As conclusões de De Duve, referem-se sobretudo ao ensino superior e a uma análise geral da prática e do ensino artístico internacionalmente. Apesar do ensino secundário acrescentar outras particularidades, parece-nos que a sua visão nos esclarece sobre os

principais pontos de fissura dentro do panorama da educação artística, e, mais especificamente, do ensino das artes visuais. No entanto, são conhecidas e muito bem sintetizadas as tendências particulares que estes modelos tiveram para o ensino de artes visuais no ensino secundário. Dado não fazer parte dos objetivos desta investigação fazer esse estudo comparativo não se irá aprofundar muito cada tendência, mas quisemos deixar essas ligações disponíveis, de seguida, já que ao longo desta investigação apreendemos a presença de algumas destas orientações, nomeadamente no contexto português.

1.5 A profissionalização do Ensino de Artes Visuais

1.5.1 Da Revolução Industrial à Profissionalização do Professor de Arte

Daichendt (2010) considera que o desenvolvimento da educação artística está implicado no crescimento da educação enquanto disciplina e respetiva profissionalização. Referindo-se à realidade dos Estados Unidos, o autor aponta a problemática inerente à Educação Artística enquanto campo de saber que une Arte e Educação, e a dificuldade das universidades situarem o respetivo departamento de Educação Artística, em escolas de arte ou faculdades de educação, existindo naquele país a possibilidade de se tirar um diploma de educação artística em ambas as opções.

Interessa-nos nesta questão focar um aspeto importante para a realidade do professor de artes visuais que se inicia precisamente no século XIX, com a vinda do advento da *escola para todos*, e da necessidade de preparar professores para o ensinar arte (Daichendt, 2010; Efland, 1990). Primeiramente, os estudantes eram treinados como artistas ou técnicos que, consecutivamente, transmitiam essa tradição enquanto professores. “Artist thought from necessity - not as professional identity. There was no emphasis on the teaching process per se - just a continuation of effective methods.” (Daichendt, 2010: 9). Não existia, assim, uma real identidade profissional.

Aos poucos, porém, o ato de ensinar converteu-se num objeto de estudo, alterando os temas de estudo, os objetivos e os processos, dependentes de cada contexto, especialmente se se tratasse do ensino de belas artes (*fine arts*) ou do ensino das artes aplicadas (*applied arts*). Esta questão torna-se ainda mais significativa quando duas alternativas se colocam: a

preparação de artistas, aparentemente oficializada pelo ensino académico superior, e a preparação geral do estudante, fomentada pelo professor do ensino não superior.

A questão do professor de artes visuais acompanha a mudança de visões do ensino artístico. No atual programa de desenho B encontra-se a seguinte descrição de professor:

“Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente ofical que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)." (Fernandes, Ferreira & Ó , 2001:4)

A citação sugere que o professor de desenho tenha um papel fundamental de observação e gestão do ambiente, pela capacidade de comunicação e sensibilização da turma, pelo seu conhecimento do programa curricular, mas também pela sua prática enquanto criador/autor. Parece fazer-se aqui referência a um eventual artista-professor que deverá também ser capaz de ler as entrelinhas de um currículo oculto, e não descartar possibilidades de ação que façam sentido explorar.

Fernandez Hernández (2005)²⁵ explica como eram as disciplinas da psicologia, da pedagogia e da sociologia que tomavam a educação como objeto de estudo, tendo esta situação sido alterada, passados 20 anos, para um campo muito mais alargado que se estende a outros campos culturais como os estudos culturais, o estudo dos media, a cultura visual, entre outros. Nessa medida, as competências que se esperam dos professores de arte vão para além da transmissão de conteúdos ou procedimentos considerados básicos para o conjunto de estudantes. O autor expõe a necessidade de redefinir as funções da escola a partir do que ela ensina, compreendendo e utilizando os saberes para dar sentido ao mundo em que estamos inseridos, ou seja, a necessidade de redefinir uma narrativa para a escola que tenha em consideração as prioridades dos alunos no mundo contemporâneo.

“En esta misma línea, Loewenberd y Coen (1998) señalan la necesidad de una serie de saberes que el profesorado necesita dominar para responder a estas nuevas realidades. Una de estas competencias hace referencia a la exigencia de discernir los elementos que constituyen la cultura del grupo-clase. Lo que significa conocer el tipo de cultura que están apoyando con sus objetivos de aprendizaje y sobre cómo se construye ese tipo de cultura dentro y fuera del aula. Estas referencias reclaman que, en la actualidad la escuela, el

²⁵ Hernández, F.(2005) La investigación sobre la cultura visual: una propuesta para repensar la educación de las artes visuales, Universidad de Barcelona, in Viadel, R. M. (ed.) *Investigaciones en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidade de Granada/Universidad de Sevilla, pp.87-98

currículo, necesitan entrar en una nueva narrativa que dialogue con las situaciones sociales, las representaciones culturales y los conocimientos.” (Viadel, 2005:94-95)

O professor de Artes Visuais tem que enfrentar, para além das dificuldades gerais do trabalho docente, as dificuldades acrescidas das singularidades da área artística. Uma delas é, forçosamente, uma determinada desvalorização das Artes Visuais pelos poderes diretivos e organizativos, pelas famílias, pelos alunos, ou por colegas de outras áreas, nos contextos educativos. As razões deste acontecimento são vastas, mas Rodriguez (2005:53)²⁶ aponta como causas, sobretudo, a preponderância das linguagens verbais e áreas de conhecimento mais facilmente aplicadas na vida quotidiana extracurricular, e a maior valorização social por outras áreas, como por exemplo, o pensamento e as capacidades matemáticas, assim como o pensamento histórico. Outra razão apresentada parte das dificuldades de denominação da área artística e da respetiva seleção de conteúdos prioritários para a Educação Artística. Existe uma variedade de termos utilizados que muitas vezes criam imprecisões e distúrbios no interior da disciplina, assim como algumas divergências entre os atores envolvidos. Conceitos como Produção Cultural, Educação Estética, Desenho, Cultura Visual, referem algumas orientações no seio da área abrangente da Educação Artística com diferentes objetivos e particularidades. Nessa medida, a diversidade de conteúdos e objetivos poderá ser outra das dificuldades enfrentadas pelos docentes de artes visuais (Rodriguez, 2005).

Clandini y Conelly (1995) expõem o conhecimento pessoal dos professores com os contextos de ensino através da metáfora da paisagem do conhecimento profissional, com a qual nos identificamos:

“ A metáfora de paisaje se adecua perfectamente a nuestro propósito. Nos permite de hablar sobre espacios, lugares, y tiempos. Además, tiene un sentido de profundidad y de posibilidades de ser habitado con gente diversa, cosa e hechos en diferentes situaciones. Comprender el conocimiento profesional como comprendemos un paisaje exige noción de conocimiento profesional formado por una amplia variedad de componentes e influenciados por una amplia variedad de gente, lugares y cosas.” (Clandinin y Conelly, 1995: 4-5)²⁷

²⁶ Rodriguez, J.M.B. (2005). Educación Artística, Perspectivas Críticas y Práctica Educativa, in Viadel, R. M. (ed.) (2005). *Investigaciones en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidade de Granada/Universidad de Sevilla, pp. 43-80

²⁷ Citado por María Jesús Pardiñas (2005), El Vuelo de la Mariposa: La Investigación Artístico-Narrativa como Herramienta de Formación, in Viadel, R. M. (ed.) *Investigaciones en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidade de Granada/Universidad de Sevilla, pp. 127-150

Assimilar o conhecimento profissional ligado às artes visuais implica um esforço de alguma complexidade que se configura por relações, situações entre várias pessoas, vários lugares e coisas, que se articulam de forma pouco linear.

O modelo Académico a nível do ensino secundário poderá em estreita relação com as tendências para as aprendizagens que valorizam o talento, a técnica e a imitação. Incluem-se aqui abordagens a um trabalho mimético, no desenvolvimento de exercícios de reprodução, desenho de observação e de exploração de um determinado saber técnico.

O modelo Bauhaus, que valoriza a criatividade, o meio e a inovação, foi sendo reproduzido através de diferentes correntes. A corrente DBAE (Disciplined Based Art Education), baseia as artes em disciplinas seguindo as premissas de Jerome Bruner (1960), Barkan (1962) ou Smith (2000). É um dos exemplos muito difundidos internacionalmente, e ainda presente em muitos currículos das Artes Visuais. Outra das correntes associadas, é a Resolução Criativa de Problemas, tal como explorada por artistas-professores da Bauhaus, como é exemplo Gropius, László Moholy-Nagy (1995), Kadinsky (data), ou evidenciada por exemplo nas propostas didáticas de Bruno Munari (1968). A autoexpressão criativa, representa a visão que Sullivan (2010) intitulava de “olho inocente” e que patenteia ideias de Viktor Lowenfeld (1947) e Herbert Read (1958), nomeadamente, as premissas muito divulgadas da “educação pela arte”, título da sua obra. O desenvolvimento das artes na escola como preparação para o mundo do trabalho, também tem lugar e foi difundido, entre outros, por Paul Chellgren (1996). A arte ligada ao desenvolvimento cognitivo foi defendida através da obra de Rudolf Arnheim (1954) e Eisner (1994), por exemplo, obras com grande influência na construção dos currículos de artes visuais em vários países. Em Portugal, nomeadamente, a obra de Arnheim é citado nos programas de Desenho A e B como obra de apoio aos professores.

Já a nível dos modelos Pós-modernos ainda que não únicas, podemos aqui referir as tendências para a Educação Artística Pós-Moderna, tal como defendida por Efland, Freedman, Stuhr (1996) ou o conjunto de autores reunidos por Tom Hardy (2006), das quais destaco Stuart W. Macdonalds, Lesley Burgess & Diane Reay e Dennis Atkinson. Este último também explora as suas ideias numa edição mais recente onde dedica um capítulo sobre o artista-professor (2011). Outro destaque vai para a obra em que Roland Neperud é editor (1995). Uma outra vertente bastante debatida é a da cultura visual, sobretudo através do trabalho de Nicholas Mirzoeff (2002), Fernandez Hernández (2006) e Paul Duncum (2006). A arte como meio de investigação académica tem sido um caminho seguido por vários autores

das quais destacamos o trabalho de Irwin (2004), Sullivan (2010) e Thornton (2011). Finalmente, reforçam-se posturas de carácter social bem retratadas na obra de Pablo Helguera (2011).

Profissionalização do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário		
Modelos do EA	Correntes do EAV	BIBLIOGRAFIA
Duve (1992)	Eisner (2002), Viadel (2005)	
Modelo Académico	Mimético	(Efland, 1990)
Modelo Bauhaus	DBAE Resolução Criativa de Problemas Auto Expressão Criativa Preparação para o mundo do trabalho Arte e Desenvolvimento Cognitivo	Jerome Bruner (1960), Smith (2000), Barkan (1962) Munari (1968), László Moholy_Nagy (1995), Kadinsky (data) Viktor Lowenfeld (1947), Herbert Read (1958), Paul Chellgren (1996) Rudolf Arnheim,(1954) Eisner (1994)
Modelo(s) Pós-moderno(s)	Educação Artística Pós-moderna Cultura Visual Arte como investigação académica Educação para um Arte com maior envolvimento social	Efland, Freedman & Stuhr (1996), Tom Hardy (2006) Dennis Atkinson (2011) , Roland Neperud (1995) Fernandes Hernandez, (data), Paul Duncum (2006) N. Mirzoeff (data) Irwin (2004), Sullivan (2010), Thornton (2011) Pablo Helguera (2011)

Quadro 1 | Síntese de Modelos e Correntes do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário

1.5.2 Da profissionalização à des-profissionalização do artista

« L'artiste contemporain n'est pas un professionnel, au sens où l'était l'artiste académicien dont la formation garantissait le savoir intellectuel et la maîtrise de la pratique. L'artiste contemporain est l'héritier de l'alter deus de la Renaissance et du génie romantique. Il est artiste et il est le producteur de la définition sociale du bien qu'il produit. » (Moulin, 2010:364)

Para Moulin, a partir do século XX, o ênfase dado à originalidade da ação ou da ideia e o carisma dado à pessoa artista, contribuíram para que a prioridade da arte passasse da obra para o artista. Na nossa contemporaneidade, existe um desnível entre a identidade pessoal, social e profissional do artista. Quais os critérios de profissionalização a partir dos quais os artistas ou criadores são reconhecidos hoje como profissionais e se intitulam como tal? Os critérios de definição de uma profissão foram sendo entendidos de formas diferentes.

Segundo Moulin, Weber centra a definição de profissão segundo os critérios racionais de especialização e competências específicas, enquanto a visão de Durkheim dá prioridade às

associações profissionais ou corporativas; já a sociologia anglo-saxónica valoriza os critérios de formação enquanto garantia de uma competência específica, teórica e prática; de autonomia pela submissão exclusiva ao julgamento dos pares; e de desinteresse, não obedecendo à lógica do lucro mas a um interesse geral. Como classificar, então, o artista de hoje enquanto profissional?

Por definição, a categoria profissional de artista poderia avaliar-se pela sua formação, pelo *métier* (sentido artesanal do saber-fazer), pelos materiais utilizados, pelas suas competências específicas. No entanto, segundo Moulin, existe a partir do século XX, uma voluntária “auto-destruição da arte” iniciada pelas vanguardas artísticas que recusam a componente artesanal a favor da intencionalidade do artista. Proporciona-se o declínio da escola e aprendizagem em atelier, valorizando-se o frágil, o efémero ou o fragmentário, que substituem a obra pelo artista.

Segundo Moulin, nos anos 60 e 70 as vanguardas da primeira metade do século foram retomadas, repetidas ou reinventadas apresentando uma eclipse da obra-de-arte no sentido tradicional com que esta era encarada. Esta arte em movimento ou ‘*art in progress*’, relaciona o reconhecimento social do artista ao respetivo processo de ‘des-profissionalização’, que subentende uma ‘des-especificação’ e ‘des-especialização’ das suas atuações.

“La priorité est passé de l’œuvre à l’acte et de l’acte à l’artiste. C’est la signature de l’artiste qui définit une démarche ou un objet comme artistiques, mais, pour que cette signature soit capable de ‘labelliser’ le produit, il faut encore que l’artiste ait été au préalable désigné comme tel. Les ‘labels’ artistiques des producteurs sont produits par un système complexe, aux acteurs multiples, culturels et économiques: artistes, conservateurs et critiques, professeurs des écoles d’art, collectionneurs, détecteurs en tous genres de talents artistiques et directeurs de galerie.” (Moulin, 1995 :97)

O comentário crítico, ecológico e institucional fazem o artista, e aquilo que ele produz arte. Se o único critério é a novidade, a sua forma de demarcação parece ser, como propõe Moulin, o grau de informação que o artista tem. Informação sobre a história de arte, sobre o mercado, sobre as instituições nacionais e internacionais, sobre os galeristas ou os colecionadores.

Paradoxalmente, esta noção de des-profissionalização do artista, aparentemente valorizada pelo mercado da arte mundial e instituições museológicas, coincide com uma procura de reconhecimento do estatuto socioprofissional do artista a nível do Estado. Assim, os artistas procuram diferentes vias para a identificação profissional, ora procurando critérios perdidos através do *métier* tradicional, ora recorrendo às tecnologias avançadas. Como conclui Moulin:

“Tous savent que leur «autonomie» - au sens du professionnel - ou leur «liberté» - au sens de l'artiste - dépendent, aussi bien par rapport au marché qu'à la bureaucratie, de leur capacité à se faire reconnaître une compétence spécifique. Aucun art ne saurait résister durablement à la tentation du nihilisme et aucune activité ne peut être tenue longtemps pour celle d'un professionnel - fût au sens français du terme qui l'oppose à amateur - si elle se satisfait d'une intention créatrice soustraite à tout critère social.”(Moulin, 1995:103)

Tal como refere a autora, os modos de profissionalização do artista passaram por períodos de carisma e rotina. O restabelecimento de uma formação aprofundada e consolidação de competências específicas parecem redefinir a identidade do artista para além da sua autodefinição, apoiados por políticas públicas de suporte ao artista que estão relacionadas com novas formas dos artistas se relacionarem com a sua obra.

«De plus, le développement de l'Etat providence culturel implique le recensement des ayant droit au moment où les entreprises complémentaires d'autodestruction de l'art et de «déprofessionnalisation», au sens de despécification et de despécialisation des prestations, de l'artiste font de la profession artistique à la fois un enjeu et une énigme. Un enjeu, dans la mesure d'être administrativement reconnu comme artiste procure non seulement des gratifications symboliques, mais des privilèges en matière de droit social et fiscal. Une énigme dans la mesure où les critères les plus généralement admis pour définir une profession se révèlent ici inadéquats. » (Moulin, 1995:104)

Se estes modos de ‘desespecificação’ fazem da arte um desafio para os sociólogos de arte, eles tiveram também consequências no ensino artístico, como veremos. Moulin (1995) considera que a gestão de atividades duplas está associada às práticas artísticas há muito tempo, permitindo uma certa liberdade criativa, sendo muitas vezes difícil distinguir qual a ocupação principal da ocupação secundária.

Becker menciona a multiplicidade de «mundos de arte» em que vivemos (Becker, 1988). E é em cada um desses mundos de fronteiras incertas e em constante movimento que os artistas procuram o reconhecimento social das suas identidades enquanto artistas. Nessa medida, a identidade social é muitas vezes percecionada como equivalente a uma identidade profissional.

1.5.3 Olho inocente, Olho instruído, Olho cognoscente

Segundo Sullivan (2010), a evolução das artes visuais enquanto profissão, produção cultural e enquanto disciplina, levaram à produção de três formas dominantes da conceção do ver, dos discursos sobre o contexto e às noções de estrutura, que intitula olho inocente, olho instruído e o olho cognoscente.

1.5.3.1 O Olho inocente

Para representar um tempo em que a compreensão da visão encarnava formas de ver inovadoras, que surpreendessem radicalmente, Sullivan (2010:15) intitula-o de “Olho inocente”. A esta fase associa um infinito número de obras abstratas, com temas que variam desde a infância, à linguagem universal, a formas ideográficas ou processos de criação libertadores. Na crença de que eram formas de ver radicalmente novas, escondiam-se muitas vezes atitudes sociais perante determinados aspetos da sociedade, entretanto muito questionadas. Na busca do inocentemente novo, os artistas interessaram-se pela arte naïf e pela essência da arte infantil, que se traduziu numa atenção por objetos e imagens das ditas “culturas primitivas” de países não-europeus. Esse etnocentrismo, contudo, foi entretanto visto como uma forma de ler padrões humanitários de forma igual aos ciclos de vida do indivíduo, na medida em que a aparente inocência da criança se relacionava com a aparente simplicidade ‘primitiva’, uma ideia posteriormente muito criticada e energicamente debatida.

“Both were presumed to occupy the low end of a stage-like model of development and progress. And has just as child would grow up, primitive cultures would also eventually develop into full nationhood, which at the time was modeled on the West.” (Sullivan,2010: 16)

1.5.3.2 O Olho instruído

Como vimos, o novo estatuto profissional da arte desenvolveu relações que o ligam à inovação e ao progresso. Não procurando uma ligação histórica ao passado, mas antes procurando ver o mundo por uma lente sempre renovável, os artistas procuraram na “psicologia da visão e na psicologia da perceção” uma relação entre arte e ciência, ao mesmo tempo que se identificava uma relação entre a ‘ciência da visão’ com a ‘criatividade do olhar’ (Sullivan,2010). Acredita-se ser possível identificar, sistematizar e formalizar os elementos das artes visuais, transformando-se a arte numa linguagem que podia ser organizada em currículos escolares e desenvolvida em sala de aula, para que se pudesse educar o olhar e a sua interpretação fosse acessível. À medida que a profissionalização do ensino foi permitindo o desenvolvimento de práticas em *atelier*, os artistas-professores envolviam os alunos na exploração visual e na resolução de problemas. O olho treinava-se, portanto, no sentido da compreensão interna da linguagem visual.

Estas duas concepções de ver, de carácter expressionista por um lado, e dos princípios formalistas por outro, procuravam contribuir para a descoberta individual do sujeito.

1.5.3.3 O olho cognoscente

“The transition from a modernist view of visual *seeing* to a postmodernist idea of visual *knowing* that moved from notions of the innocent eye, to the interpretive eye, to the knowing eye, was confirmed by two different sources.(...) Modernist interpretive practices tended to find meaning to be contained within the artwork, while for postmodernists the artist or author had no particular privilege over how an artwork, or text, could be read, and broader contextual factors were brought into the picture. While language theories were influential in framing how interpretations were made, in the early years of the 21st century, evidence from neuroscience and cognitive science is giving a fuller picture of the biology of vision, and this is raising.”(Sullivan, 2010:17)

A transição da visão para a cognição no processo de compreensão das artes visuais, remete-nos para a transição entre o modernismo e pós-modernismo. Nas práticas modernistas, crê-se que a compreensão está no interior da obra de arte, enquanto o artista pós-moderno, tende a não requerer nenhuma autoridade perante a leitura da obra, sendo esta dependente de fatores contextuais abrangentes. Se no século XX as teorias da linguagem influenciaram como interpretar as práticas artísticas, no século XXI, crescem outras formas de dar sentido às imagens. Sullivan aponta, nomeadamente, para as ciências cognitivas e as neurociências, para nos falar da biologia da visão. No fim do século XX, a compreensão da imagem foi influenciada pelas teorias pós-modernas de interpretação da arte como um texto, cujo contexto e conhecimento do espectador viriam a completar o sentido da obra na sua relação presencial.

Aposta-se, agora, na premissa de que “o significado é criado, não encontrado” (Sullivan,2010:15). Aquilo que conhecemos influencia o sentido que damos àquilo que vemos, numa dinâmica de interpretação interativa e negociada entre todos os intervenientes do sistema artístico, seja o artista, o espectador ou crítico de arte, numa rede de perspetivas que não se anulam entre si. Nessa medida, Sullivan refere que este processo não se baseia somente em dados culturais e contextuais mas também em dados cognitivos, naquilo a que chama de “tensão criativa”.

“Neuropsychological researchers of visual cognition now reject the concept of isomorphism, which maintains that images are perceived holistically as a *gestalt*. This principle influenced the way vision was seen as a process of perceptual organization, which for art teachers meant there were elements and principles that made up the language of vision and the whole was more than the sum of parts. However it became obvious that it is the brain that sees, not the eyes.”(Sullivan, 2010: 18)

1.5.4 O Cérebro Visual

No fim do século XX, começou-se a melhor compreender como trabalha o cérebro e a mente, através da relação entre novos dados sobre os estados físico e mental. As formas visuais deixam de ser vistas como símbolos cujo significado podia ser decodificado numa série de processos cerebrais. Em vez disso, toma-se consciência de que os processos visuais são mais dinâmicos e menos ditados por regras fechadas. A interpretação visual é agora assumida por cientistas como uma espécie de rede de atividades neurais paralelas, à medida que o significado é construído. A compreensão do cérebro visual, que se constituía como lugar onde a informação visual era percebida e processada, passa a ser substituída pela consciencialização das atividades mentais do cérebro cognoscente. Algumas tecnologias da imagem possibilitaram aos neurocientistas a visualização do cérebro a trabalhar, permitindo o reconhecimento do cérebro como um sistema complexo, integrado, auto-organizado e distribuído. Assim, novas investigações estão surgindo sobre a forma como o cérebro produz conhecimento. O conhecimento visual está a ter um papel cada vez mais importante nas neurociências, o que, por consequência, implica novas controvérsias e novos desafios aos artistas, educadores e investigadores.

“If our brain knows the external world - the world that exists outside of human cognition and imagination - through sensory experiences (among which vision is very important), then our impressions are funneled through the narrow band of electromagnetic energy to which the eye is sensitive . . . our cognitive life - the life that exists within the mind - is largely a composite of sensory experiences and the unique way those experiences are combined is through the exchange of neurological signals by the brain” (Solso, R.,1994: 45).

1.5.5 O Corpo Cognoscente

O dualismo entre mente e corpo caracterizou uma forma de pensar que se prolongou ao longo de muitos anos de existência humana. O Iluminismo desenvolveu uma filosofia racional que se alastrou aos vários campos de saber, dando importância às ciências naturais e à pesquisa empírica, tendo consequências para as Artes Visuais. Desde cedo se associou o corpo às manualidades e a mente ao pensamento, não se assumindo que a mente pertence a um corpo (Danvers, 2006, Sullivan, 2010).

Danvers relembra que não podemos continuar a amputar a mente do corpo, lembrando que, primeiramente, para cada mente há um corpo, e, em segundo lugar, toda a cultura (ou seja, todas as experiências percebidas no mundo pelos sentidos que dão lugar a representações de várias formas tanto através da Arte como das Ciências) constitui também um corpo, o corpo externo. Hoje reconhece-se a inter-relação entre mente e corpo sendo a

noção de sujeito desincorporado ou mente desincorporada vazia de significado. Mente e corpo são sistemas integrados que operam em conjunto.

António Damásio, na sua obra “Ao encontro de Espinosa” diz-nos que hoje “Para a maior parte dos cientistas que trabalham nas ciências da mente e do cérebro, o facto de que a mente depende estreitamente da atividade cerebral já não está de forma alguma em causa” (Damásio, 2003: 214) pois o cérebro pertence a um corpo físico, reiterando a urgência em se mudar de perspetiva relativamente a este domínio.

As Artes Visuais devem ser reconhecidas como formas de conhecimento, materializado de diferentes formas físicas no mundo-exterior. O corpo cognoscente, ou o corpo-que-conhece, subentende a compreensão das relações entre sujeito e objeto, entre quem percebe e quem é percebido, numa lógica interdependente que implica o estar-no-mundo. Tal como já nos dizia Aristóteles²⁸ “não há nada na mente que não esteve nos sentidos.” (Danvers, 2006: 81). As percepções têm importância no conhecimento que vamos construindo já que é através da percepção que concebemos o mundo que nos rodeia. O conhecimento é por isso visto como um processo dinâmico, uma participação do ser no mundo, uma relação e interdependência entre sujeito e objeto, desviando-se das certezas universais e do racionalismo cartesiano.

Estas questões são esclarecedoras quando se procura apreender o que define as Artes Visuais enquanto campo de conhecimento. O conhecimento visual mostra-se tão válido e necessário como outros campos de conhecimento, partilhando características com outras disciplinas de âmbito científico, neurológico, filosófico ou social. O papel das Artes Visuais na universidade tem voltado ao debate académico aquando da constituição e florescimento recente de doutoramentos em Artes Visuais com uma forte componente prática. Segundo Sullivan, a questão que se volta a colocar parece ser “como é que as artes contribuem para novas formas de pensar sobre as coisas?” (2010:25). Tanto os cientistas como os artistas procuram encontrar ordem no caos servindo-se do que os envolve como laboratório.

1.6 A identidade na pós-modernidade

1.6.1 O sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno

²⁸ Citado por Roger Bacon, (1270) in *De Intellectu et Intelligentia*, *apud* Danvers (2006).

Segundo Daichendent (2010:13), a questão da identidade dual é um dos temas mais abordados nos estudos sobre o artista-professor. Para compreender melhor o que é a identidade e qual a sua pertinência enquanto problemática, começamos por fazer uma breve análise da identidade cultural na pós-modernidade segundo Stuart Hall (2006), e da sua revisão do sujeito segundo três concepções, nomeadamente, o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

Segundo Hall, a identidade é um termo complexo, não havendo definições concludentes. Na teoria social é um conceito amplamente discutido, falando-se inclusive da crise da identidade. As identidades estão progressivamente sendo “descentradas”, havendo uma perda de um “sentido de si” estável. Hall refere-se ao descentramento do sujeito, tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo. No mundo pós-moderno, o sujeito assiste ao fim da identidade fixa do Iluminismo, que era vista como o próprio núcleo ou essência do nosso ser, levando ao seu descentramento ou deslocamento.

O sujeito do Iluminismo partia de uma concepção do ser humano como um todo centrado no ‘eu’, interior ao indivíduo, permanecendo igual ao longo dos tempos. Com o sujeito sociológico do mundo moderno, cria-se a noção de que o núcleo interior não é autónomo, nem auto-suficiente, sendo no contacto com os outros que os valores são negociados, sentidos e simbolizados. Esta visão interativa entre o eu e a sociedade mantém um ‘eu real’, interior, formado e alterado em contacto com um mundo exterior - a cultura - e as identidades que nele estão presentes. Passa a haver uma relação interior-exterior, entre o privado e o público.

Aos poucos, o sujeito fragmenta-se, adquirindo não uma identidade estável, mas várias identidades, que podem ser por vezes antagónicas ou não-resolvidas, sendo cada vez mais provisórias, oscilantes e controversas. Com o sujeito pós-moderno, a identidade muda segundo os sistemas culturais que nos rodeiam e a forma como somos representados e interpelados pelos mesmos. O sujeito adquire identidades distintas, em diferentes momentos, não unificadas, contraditórias, que nos empurram para diversas direções, em contínuo deslocamento.

Esta questão da identidade está diretamente ligada às mudanças ocorridas no pós-modernismo ou modernidade tardia. As próprias sociedades são atravessadas por antagonismos sociais que produzem diferentes “posições de sujeitos” (Hall, 2006). Segundo

Laclau (1990), estes deslocamentos não são necessariamente negativos já que permitem explorar possibilidades de articulação, criando novas identidades e novos sujeitos.

1.6.2 O ‘eu’, o ‘ser’, e os ‘papéis individuais’

Alan Thornton, no artigo “Being an artist teacher: a liberating identity?” (2011) refere diferentes sentidos relativamente à identidade de ser artista-professor. Tal como nos diz o autor, o mais importante para qualquer professor deve ser a preocupação em ensinar bem, mas não é menos verdade que se não lhe forem dadas oportunidades para “fazer arte, envolver-se em conceitos da arte e considerar o valor que estes têm para eles enquanto artistas, professores e aprendizes” (Thornton, 2011: 35; tradução livre), a escolha e construção das suas identidades não é tão linear.

O professor de arte tem sempre a opção de manter uma prática artística ou não, mas para quem decida desenvolvê-la é importante que essa identidade lhe seja reconhecida e validada pelos colegas e pelo sistema educativo, também como forma de diminuir esses conflitos de identidade. Segundo Thornton, se isto acontecer pode ser libertador (Thornton, 2010: 36).

Na obra “Artist Researcher Teacher, A study of professional identity in art and education” (2013), Thornton refere-se a três termos associados à identidade que necessitam de clarificação para não serem mal interpretados: a noção de ‘eu’, as ‘formas de ser’, e os ‘papéis’ de cada um na sociedade (2011: 24).

O eu é usado mais frequentemente para se referir a uma identidade interior, singular, mais ligada à psicologia. O sujeito tem um só “eu”, mas esse “eu” pode considerar ter diferentes identidades, pessoais ou profissionais, que reforçam essa noção. Já a nível ontológico, existe a noção de “ser” que subentende uma ideia de “ser” no mundo, de âmbito mais filosófico, questionando a posição do indivíduo no Universo. Os “papéis” do indivíduo na sociedade são geralmente considerados uma forma de identidade mais superficial, de carácter social, remetendo para representações que podem não coincidir com as aquelas que tem o indivíduo, mas que podem influenciar as identidades pessoais, e ter impacto, por consequência, no “eu” interior.

No âmbito das problemáticas do artista-professor, o autor sintetiza três definições de identidade, dadas por autores diferentes. Erickson (1980) entende a identidade como uma autoconsciência global, enquanto McCall and Simmons (1982) a entende como a ocupação de

uma determinada posição social. Já Biddens (1979) a revê nos títulos aplicados com consistência. Essas constatações resumem-se em dois pontos de vista: “1. How do I see myself? 2. With what titles, roles, practices, knowledge, values and vocations do others identify me? ” (Thornton, 2013:49).

Tal como Thornton, outros autores defendem que conhecer a sua própria identidade ajuda à formação do professor de arte, já que num contexto pós-moderno o indivíduo e o seu meio estão interligados (Lim, 2006). A identidade profissional do professor pode ajudar a motivar os alunos e melhorar a sua prática docente, assim como desenvolver uma filosofia educativa pessoal e distinta.

Na nossa época contemporânea, o indivíduo envolve-se em diferentes tarefas e experiências de trabalho que se sobrepõem e exigem cada vez mais competências múltiplas. Irwin (2004) propõe a perceção de identidades múltiplas, defendendo que a criação estimula e realça a compreensão do eu, das ideias, do fazer artístico e da prática docente. Cria novas possibilidades de sentido do fazer, tanto no âmbito do ensino como no âmbito da prática. Sendo um processo de descoberta, fomenta o auto-conhecimento. Muitos educadores concordam que equilibrar identidades múltiplas dá poder aos indivíduos para demonstrar os processos artísticos em sala de aula, assim como encontrar novas estratégias pedagógicas (Lim, 2006; Sullivan, 2010, por exemplo). O mesmo parece estar implícito na afirmação de Burgin,

“We become what we are only through the encounter, while growing up, with multitude of representations of what we may become - the various positions that society allocate to us. There is no essential self which precedes the social construction of the self through agency of representations” (Atkinson, 2006:142)

Assim se pressupõe que um sujeito não é pré-concebido, mas constituído por diferentes contextos e práticas sociais. Para uma maior representação dos professores de artes visuais, terá que se tomar em consideração o lugar identitário do artista-professor. Tal como sugere Atkinson (2006), adaptar o trabalho teórico desenvolvido sobre identidade às práticas pedagógicas propõe a possibilidade de explorar diferentes abordagens do ensino e da aprendizagem, e desenvolver alternativas mais inclusivas da constituição dos sujeitos nos currículos.

1.6.3 Mudanças na representação mental e no estatuto social do artista

“Le statut social de l’artiste dans notre société est le fruit d’une évolution que dure depuis maintenant fort longtemps mais qui s’est particulièrement cristallisée à partir du romantisme. Au début du XIX siècle, on a cherché à définir l’activité artistique par opposition à la vie quotidienne, à la vie matérielle ou ordinaire.” (Saint-Jacques, 1999 :72)²⁹

Segundo Nathalie Heinich, a Academia contribuiu para impor uma ideia da arte enquanto atividade intelectual, porém, a representação mental do artista não foi instalada pela Academia, mas só por volta de 1830. O termo *artista*, só começou a impor-se por volta do século XVIII e só se vulgarizou verdadeiramente a partir da Revolução Industrial. Para a autora, aquilo que aparece entre o século XVII e o fim do século XVIII, foi uma ideia de ‘produtor de imagem como profissional’, tal como atribuído às profissões liberais, com as suas regras específicas e coletivas, com um controlo, um ensino teórico, uma deontologia e uma determinada autoridade perante os clientes, que se distingue da atividade manual do artesão, manipulada inteiramente pela corporação e sem um ensino específico (Saint-Jacques, 1998:27-28)³⁰

Para a autora, no início do século XIX há a transição de um regime profissional e académico para um regime vocacional que valoriza a prática artística. Esta transformação atinge o estatuto jurídico, económico, estético e profissional. A ideia de vocação duplica a noção de inspiração e de génio que qualifica a posição fora das normas e excêntrica do artista, aparecendo de forma marginal, fruto da inscrição da arte num outro regime de valores. Para a autora, a ‘elite artista’ corresponde à construção de uma teoria democrática de excelência, na tripla definição do estatuto do artista: o aristocracismo de excelência inata; a democracia dos mesmos direitos e das mesmas possibilidades para todos; e a meritocracia, que valoriza o talento individual dando origem a três ideias-tipo de criador: o artista mundano (a aristocracia), o artista boémio (a vocação), e o artista envolvido (o mérito).

Esta questão remete-nos para o carácter histórico e muito recente da imagem social que se tem do artista: o artista inspirado, com uma vocação, fora do comum, muito individual, necessariamente inovador, original. Como se depreende, essas noções remontam ao século

²⁹ Todorov, T. (1998), *Éloge du quotidien*, in Saint-Jacques, C. *Artiste, et après ?* Nîmes : Ed. Jacqueline Chambron, pp.71-81

³⁰ Nathalie Heinich, (1998), *Quel artiste ?*, in Saint-Jacques, C. (1998). *Artiste, et après ?* Nîmes: Ed. Jacqueline Chambron, pp. 23-31

anterior e não eram assim apreendidas antes. Segundo a autora, aqueles *produtores de imagens* a quem ainda não chamávamos *artistas*, não respondiam a esses critérios. Nessa medida, ao mesmo tempo que surge esta imagem de artista inspirado, começa-se a privilegiar as noções de originalidade, individualidade, invenção sistemática e uma ideia de que ir para lá das regras é algo positivo, ideia inaceitável até então. Portanto, a imagem de artista inspirado, vocacional e independente, surge no momento em que se criaram condições para que se desenvolvesse a própria noção de vanguarda (Saint-Jaques, 1999).

Graeme Sullivan, Nathalie Heinich, John Danvers, entre outros teóricos, reforçam como é desajustada a noção de artista como génio ou sujeito anti-social. “The contemporary artist today is part theorist, performer, producer, installer, writer, entertainer, and shaman, who create in material, matter, media, text, and time.” (Sullivan 2010: 4). Todavia, apesar de vários autores se terem dedicado a transformar esta noção de artista, ainda lhes é atribuído esse sentido quer nos meios artísticos quer nos contextos educativos.

Esta questão é discutida na entrevista que Camille Saint-Jacques faz a Tzvetan Todorov, autor do texto “Éloge du quotidien, essai sur la peinture hollandaise du XVIIe siècle”³¹ e da publicação “L’homme dépaycé” (1996)³²:

« C.S.-J. : (...) Faut-il avoir de la nostalgie à l’égard des situations pré-académiques ou pré-romantiques? T.T. : Non, pas du tout. Ce serait plutôt dans mon esprit la reconnaissance de la beauté du geste en dehors du domaine de l’art. Il ne s’agit pas de ramener les artistes d’aujourd’hui au statut de non-artiste de l’époque pré-moderne, mais de nous amener tous à reconnaître la dimension artistique et esthétique qui est présente dans la vie quotidienne. (...) il n’est pas nécessaire d’être un génie créateur. Il faut remplacer cette question dans la perspective de l’échange interhumain qui est celle du monde dans lequel nous vivons. » (Saint-Jacques, 1999 :76-78)

Não será portanto tanto uma questão de querer voltar a um passado pré-moderno, ou pré-romântico indo ao encontro do sujeito medieval, mas antes perceber as qualidades artísticas que já estão presentes no quotidiano das nossas ações, artistas e não-artistas, alunos ou professores.

1.6.4 Disposições psicológicas e atitudes comportamentais do artista-professor

« Encore faut-il être conscient que plusieurs conceptions de l’artiste sont possibles et s’offrent aujourd’hui en une sorte de catalogue d’attitudes disponibles: cela va du créateur

³¹ Ver Tzvetan Todorov, 1993, “Éloge du quotidien, essai sur la peinture hollandaise du XVIIe siècle, Paris : Édition du Seuil, Paris,

³² Ver Tzvetan Todorov, 1996, *L’Homme dépaycé*, Paris : Éditions du Seuil ;

polytechnique de la Renaissance à la manière de Léonard de Vinci, ou de l'artiste romantique tourmenté à la Géricault, à l'ingénieur constructiviste remodelant et esthétisant la vie tel Rodchenko ou El Lissitzky, du magicien du spirituel dans l'art comme Klein au maître classique comme Balthus, du génie provocateur frôlant l'escroquerie comme Dali au créateur maudit comme Van Gogh. Nous sommes aujourd'hui assez désorientés au milieu de tous ces modèles. » (Michaud, 1999:26)

Para além de termos vários sistemas de ensino em co-habitação, como vimos, também existem diferentes modelos de artistas, e, para lá de todas essas categorias, existe uma imagem tradicional ligada às suas disposições temperamentais. Tal como referem Kris et Kurz na obra que dedicaram à imagem do artista (1979)³³, e Rudolf e Margot Wittkower apresentam extensivamente em “Burn under Saturn” (1958)³⁴ ao elaborarem um estudo sobre a imagem e as disposições psicológicas do artista, também Yves Michaud afirma que,

«C'étaient de bonnes dispositions de tempérament (la possession du naturel artistique, le don du génie, le talent, etc.) qui rendaient possible l'accès au statut d'artiste. L'image de l'artiste était, en retour, socialement et culturellement modelée de manière à prendre en charge ces dispositions psychologiques.» (Michaud, 1999 :47)

Não sendo esta imagem, hoje, tão definida nem tão definitiva, são várias as imagens que se apresentam disponíveis como potenciais modelos, umas mais tradicionais, outras novas, e outras em devir. Assim se apresenta a imagem do artista como criador, dívida do renascimento, a figura do artista romântico e inspirado, a figura do mago e visionário, o artista enquanto produtor ou engenheiro construtor do mundo moderno, entre outras mais recentes como o ‘vedeta dos media’ ou o ‘empreendedor-organizador’ de eventos (Michaud, 1999).

Analisando as qualidades psicológicas de cada uma destas imagens, adivinham-se características ‘múltiplas, flutuantes e contraditórias’. Do génio, às habilidades técnicas, essa imagem de artista incerta tem importância na relação ensino-aprendizagem e, sobretudo, na relação entre professor e aprendiz, e até entre os alunos entre si. Segundo Yves Michaud,

“Les aléas de échange personnel pèsent plus fortement sur les choix d'identification - et cela au sens psychanalytique : le professeur compte à proportion de l'empreinte personnelle qu'il laisse - et pas seulement du personnage social qu'il représente. Avec tout ce que comporte d'irrationnel cet ensemble de relations.” (Michaud, 1999:47)

Ainda assim, apesar de existirem tantos modelos ou tipos de artistas, o autor considera que existem condições que não garantem, mas tornam possível o vir-a-ser artista. Uma

³³Ver Ernest Kris and Otto Kurtz, (1979), *Legend, Myth and Magic in the image of the Artist*, New Haven and London: Yale University Press

³⁴ Ver Rudolf and Margot Wittkower, (1958), *Burn under Saturn*, London: Weidenfeld and Nicolson

garantia que Yves Michaud apresenta é que os recursos de uma escola de arte são menos importantes para a ‘produção’ de artistas, servindo mais para permitir não sufocar o desenvolvimento das suas capacidades. Nessa medida, o desenvolvimento da sua personalidade artística parece ser uma das vantagens de contacto com a personalidade do artista-professor:

“ En matière de professeurs, la question est moins celle de leur programme que celle de leur style d’enseignement et celle de leur personnalité. Une école d’art n’a pas a enseigner un programme. (...) C’est la personnalité des professeurs, leur charisme ou leur absence de charisme, leur compétence individuelle qui comptent, pas le programme qui enseignent. (...) C’est la rencontre avec des personnalités fortes qui structura la personnalité de l’élève qui orientera ou réorientera ses choix. ” (Michaud, 1999:94)

A relação pessoal e a influência a nível de personalidades não se patenteiam sem algum paradoxo. Se por um lado as relações pedagógicas são de extrema importância, os sentimentos podem ser complexos.

“ La relation pédagogique est, dans son principe, une relation d’ouverture et de libre adhésion. Même si chacun, élève et professeur, reste largement prisonnier de son propre rêve et de sa propre pratique, la persuasion et la libre adhésion sont à l’ordre du jour. Dans une école d’art, un artiste trouve donc - et contribue à produire en retour - une atmosphère d’échange et de communication sans contrainte. Toute est en ce sens, un îlot de paix soustrait au monde. ” (Michaud, 1999: 76)

Para lá das relações de abertura e de comunicação, existe outro efeito imanente das relações pedagógicas. O artista-professor tende a sustentar o seu ego já que ele é o professor, detentor desse poder, em posição de domínio, e, nomeadamente, de reconhecimento imediato.

“ Comme créateur, il doit étonner et intriguer, même s’il est constamment pris de doutes. Comme artiste voulant avoir du succès ou déjà reconnu il doit imposer une identité forte et lisible, même si elle lui paraît à lui, en son fort intérieur, factice et de façade. ” (Michaud, 1999 :77)

Essa identidade construída, pode por outro lado entrar em contradição com o próprio sistema de ensino. Se por um lado o ensino lhe pode trazer um tipo de reconhecimento e segurança monetária, pode porém arrastá-lo nessa personagem e afastá-lo quer da criação individual, quer do sucesso da prática de ensino artístico com esses mesmos alunos.

Michaud interroga: que razões levam o artista a ensinar? O autor adianta razões de nível cultural e económico. As razões de nível cultural poderão advir da sua necessidade de sair do seu estatuto de indivíduo solitário, isolado no mercado da arte, e da necessidade de

outro tipo de comunicação. Nesse sentido, Michaud defende aquilo a que intitula as ‘*profissões para-artísticas*’ que lhes fornecem competências duplas:

“ Nombre d’élèves des écoles d’art, en cours même d’études, se rendent assez vite compte que, pour des raisons diverses, qui sont souvent loin d’être déshonorantes et qui ne sont pas forcément de leur fait, ils ne seront pas des artistes au sens plein ou à temps tait, ils ne seront pas des artistes au sens plein ou à temps d’exercer une *profession para-artistique*, que ce soit dans le graphisme, la médaille, la peintures en lettres la photographie, ou la sérigraphie, la communication ou l’animation. . Même s’ils veulent devenir des artistes, pourquoi devraient-ils refuser la double compétence? Pourquoi ne disposerait on pas à la fois d’un métier et d’une compétence plus ouverte et plus tournée vers l’invention ?* Nombre de jeunes artistes ont ainsi un double peintre et imprimeur, sculpteur et infographiste. Ceci peut évidemment produire le malaise, voire le déchirement d’un double travail, mais il est aussi possible que s’équilibrent deux sortes d’activité différentes, notamment en termes de théorie et de pratique. ” (Michaud,1999: 30).

Entre as diferentes formas de encarar as problemáticas económicas de se ser artista, porque não a dedicação ao ensino?

“ D’autant que ceci conduit à une considération plus intéressante : les positions de professeurs dans les écoles d’art pour peu payées qu’elles soient en moyenne, doivent être considérées comme des aides publiques indirectes à la création. La collectivité, locale ou nationale, apporte à travailles une aide aux artistes en contrepartie de service l’enseignement. ” (Michaud,1999: 30)

Porém, para Michaud esses postos de trabalho não deviam ser em regime ‘full-time’, para que o artista-professor tenha tempo efetivo de seguir uma carreira séria enquanto artista plástico. Menger refere-se à problemática da identidade do artista-professor como um ‘*double-bind*’, que os artistas-professores toleram melhor ou pior:

“ L’enseignant incarne alors contradictoirement un modèle et un repoussoir, le détenteur de compétences désirables et celui dont l’étudiant doit apprendre à récuser l’autorité. D’où l’ambivalence fréquente des artiste face à l’égard de l’enseignement. La sociologie a caractérisé l’ambivalence de ce type de relation pédagogique en voyant dans la double contrainte psychologique (le *double bind*) qu’elle provoque l’effet d’une compétition entre le maître et l’élève. ” (Menger, 2009 : 357-8)

Menger (2009) refere como existe alguma ambivalência entre a necessidade de ensinar, a importância social da sua presença para os estudantes a nível técnico e também a nível social, já que uma das funções do ensino artístico será de socialização, mas é pouco clara a influência que terá na própria personalidade dos seus alunos aprendizes. A procura desse equilíbrio é um dos mecanismos pouco visíveis da seleção dos candidatos a uma carreira artística pública.

“Les savoirs et le compétences techniques constituent la partie codifiable et conventionnelle de la transmission. Mais la formation, réglée sur l'exigence d'originalité du travail de l'artiste, doit aider l'apprenti artiste à se forger une personnalité singulière. (...) La vertu socialisatrice de la formation revient à construire un équilibre entre la référence, qui confère à l'activité artistique son épaisseur sociale et l'expression de soi sa dimension intersubjective, d'une part, et la résistance aux influences extérieur destructrices de l'estime de soi, sans laquelle l'ambition d'originalité artistique serait insoutenable, d'autre part.” (Menger, 2009 : 359-360)

1.6.5 A evolução dos papéis do artista e do professor de artes visuais

Em 1962, Harold Rosenberg, propunha que os professores de arte se concentrassem nos problemas de ensinar artistas em vez de se concentrarem nos problemas de ensinar arte, ou mais concretamente, se focassem nos problemas de ensinar futuros artistas, explicando-nos a importância de se ensinar a ser artista mesmo a alunos que não o pretendam ser.

“The danger is that if art is taught without having the artist in mind and his problems of creation, the non-artist majority of art majors may receive a thoroughly distorted view of our culture, especially the creation of new art.” (Rosenberg, 1964: 137)

Apesar de Rosenberg se referir ao ensino superior, acreditamos que o mesmo questionamento poderá ser feito para o ensino secundário de artes visuais. Independentemente de se prepararem alunos para assumirem diferentes profissões artísticas, tendo em conta que se preparam para ingressar numa das profissões artísticas, ou num dos ‘mundos de arte’, é importante que compreendam as problemáticas de se ser artista.

“It seems to me that for teaching artists today art must increasingly be approached as a mode of thought, one as open to change and as cumulative as physics or psychiatry - a mode of thought in which doing certain things with materials is related to holding certain views about the world and certain attitudes toward art.” (Rosenberg, 1964: 137)

Ensinar arte como um ‘modo de pensamento’, que se relaciona com determinadas visões sobre o mundo e com determinadas atitudes perante a arte. É nessa medida que o professor é considerado a chave para atingir esse fim, através da sua experiência enquanto criador e da sua visão cultural como um todo. “Without cultural analysis, interpretation, cross reference, the data of modern art are likely to lead to shallow conclusions and even cynical mimicry” (Rosenberg, 1964: 137).

Nesta visão, o professor de arte terá que ter em mente o ensino de artistas mais do que o ensino da arte, independentemente da profissão artística que os alunos eventualmente venham a ter, para que assim tenham uma ‘consciência artística’ que lhes proporcione ‘descobertas

acumuladas’ que se transformem em novas experiências, e estas se tornem ‘emocionalmente inteligíveis’, conceitos que Rosenberg entende que a arte possui e que competem com o conhecimento sistemático das disciplinas científicas.

“The teacher of art must change his view of himself as a mere teacher of past art and of the techniques by which it was produced and conceive himself as a teacher of artists. Whatever he can communicate as craftsman, he is, first of all, a maker of the maker of pictures.”
(Rosenberg, 1964:138)

O professor é antes de tudo visto como um professor de artistas, um produtor de produtores de imagens. Nesta perspectiva, o papel do artista-professor ganha aqui uma relevância reforçada, na medida em que está numa posição privilegiada para fazer face a este tipo de ensino e proporcionar ao aluno um determinado modo de pensamento artístico.

Mais recentemente, Sullivan (2010) defende que existem quatro condições históricas que levam à renovação da prática de artes visuais. A primeira é continuar a haver artistas que pesquisam no seu dia-a-dia e desafiam as nossas perceções com as suas práticas artísticas. A segunda, deve-se à ação reflexiva que leva artistas e teóricos a influenciar e serem influenciados pelas dinâmicas da experiência e conhecimento. A terceira, deve-se à expansão da tecnologia da imagem e à respetiva repercussão da cultura visual a nível das artes visuais. A quarta condição histórica que renova a prática das artes visuais é a educação artística. Ao longo dos anos, as bases culturais e educativas em que as artes visuais se fundam são transformadas pela forma como os artistas-professores variaram a sua prática pedagógica.

“Over the years, the cultural and educational basis upon which the visual arts is grounded shifted in response to ways artist-teachers varied their pedagogical practices. As these conditions took effect, an ambivalent sense of art learning was set in place of new ideas clashed with the desire to forge a canon on which instructional programs could be built.”
(Sullivan, 2010:3)

O ensino formal de artistas, artistas-professores e educadores de arte criou sempre tensões na instituição entre aqueles que apoiam determinados cânones ou, pelo contrário, aqueles que os desafiam. O autor interroga: que práticas desenvolveram os artistas modernos para responder ao desafio do novo? Essas mudanças foram sendo influenciadas pela forma como o ensino de artistas, a formação de artista-professores e professores de arte se institucionalizou. Como vimos, vários modelos de prática foram sendo moldados à medida que os artistas passaram da academia para o café, ou da sala de aula para o atelier, e finalmente do atelier para o mundo virtual. Consecutivamente, os papéis do professor e do artista foram variando:

“The earlier years of the Enlightenment, the idea of artist-as-analyst, or artist-as-technologist, flourished. By the middle of 20th century, the artist-as-teacher was prominent and the vision and voice of creative iconoclast held sway. Following the social unveils of the 1960’s, a generation of artists infused art schools with new sense of openness and creative freedom. During the 1970’s and 1980’s, places like Goldsmiths’ college in London and Carl Arts in Los Angeles became hot houses of popular culture. Inspired by artists who saw teaching in art school as a social process, students were encouraged to freely explore the excitement of being an artist.” (Sullivan,2010:4)

As práticas artísticas persistem em adaptar-se às necessidades dos ‘mundos artísticos’, sejam eles o mundo da arte contemporânea ou da educação artística. Tanto os artistas como os académicos encaram as mudanças do mundo global. Para o ensino artístico é recomendado isolar-se das tendências dominantes? É mais eficiente colocar ênfase nas comunidades teórico-práticas de produção cultural? As respostas continuam por conhecer-se. Os papéis do artista e dos professores de arte vão respondendo aos avanços tecnológicos e à institucionalização do conhecimento. A escola para todos deu, pelo menos em teoria, oportunidades às ciências e também às artes de se desenvolverem. Porém, a nível prático, a educação das artes continuou a desenvolver os padrões académicos, pela influência dos mestres-artistas. Com os novos âmbitos industriais, as academias adaptaram-se às suas necessidades pelo desenvolvimento do desenho associado às habilidades do design. As técnicas do desenho passaram a poder ser ensinadas a todos como ferramenta para o dia-a-dia e não tanto pelo valor cultural ou artístico. O papel do artista ganhou novas ‘nuances’ tecnológicas, analistas, comunicativas ou de investigação (Sullivan,2010: 7). O autor acrescenta:

Stafford (1996) makes similar connections in the way that art practice mirrored the mindful activity. (...) So art practice was a toll for reasoning. (...) As a research project, however, the promise of the enlightenment and the pursuit of universal truth based on methods of logical seasoning proved inadequate to the task. What someone saw as impressive human progress, others mulled over as a loss of heart and soul.” (Sullivan, 2010:8)

Sullivan diz-nos como no século XIX, o sucesso da ciência foi acompanhado por campanhas moralistas onde a noção de progresso já não era tão universalmente aceite. As práticas educativas foram sendo institucionalizadas, e apesar de serem diferenciadas, eram ainda vistas como um dom, uma vocação, um bem social e coletivo: “The use of a moral imperative to support arguments about the role of arts in coming to understand everyday life was, of course, a central theme of the times and loudly proclaimed by many” (Sullivan, 2010 :9). Ao papel do artista associava-se uma autoridade moral, o relato de acontecimentos diários, ou o prazer da prática da arte pela arte. Quanto ao ensino artístico, as consequências tornaram os objetivos menos claros.

“As the concept of higher education became more readily established within American society, the role of art became less clear amid the competing interests. Whether it was the ideals of a broad knowledge base provided by liberal arts colleges, the more technical and professional scope of state intuitions, or the fundamental knowledge sought by the research oriented private universities, artists and art educators could not quite decide what they should be doing.” (Sullivan, 2010: 10)

No fim do século XIX, acredita-se que o ‘artista não pode ser feito’ (Sullivan, 2010:13), tudo o que se pode ensinar são métodos ou objetivos profissionais, o que levou à estandardização da teoria e prática nas academias. O papel do crítico também foi ganhando relevância na influência de tendências.

A profissionalização do ensino artístico no século XIX levou a que muitas vezes se introduzissem as artes no ensino superior por meio da história de arte, de uma vocação técnica ou como bandeira cultural com autoridade moral, fazendo com que a educação artística não se conseguisse libertar do seu cunho industrial, “ (...) as drawing was industrialized, picture were believed to move morals, and art was an activity for the hand and not the mind.” (Sullivan, 2010: 13)

O início de século XX não conseguiu resolver estas visões díspares no ensino artístico. Enquanto a premissa “artist are found, not made” se mantinha, as instituições viram-se na obrigação de adaptar o conteúdo artístico aos modos de fazer académicos, dando maior relevância à história de arte do que à prática do fazer.

Em consequência, o artista-professor reconhecido como externo ao sistema académico tradicional, ganhou uma maior relevância agora, sobretudo para aqueles artistas que acreditavam poder desenvolver na prática de atelier, simultaneamente, temas históricos e problemas filosóficos. Os seus currículos eram mais informais, e a técnica não era determinante para a criatividade:

“Teaching became conversation, and learning focused on individual aesthetic problem solving. This version of the expert-novice model relied on the image of the artist as a social outsider engaged in an intense pursuit of a personal vision. Consequently, the criteria for newness were not seen in relation to past or existing image banks or stylistic brands but a measure of radical difference. The drive toward the illusion of “ things never seen” reached mythical status that kept the social contractedness of art practice at bay, at least until the theoretical onslaught of postmodernism.”(Sullivan, 2010: 14)

Porém, a partir da metade do século XX esta visão de artista-professor romantizada começa a ser criticada por diferentes movimentos que procuram mostrar as raízes destes mitos e quebrar essas ideias instaladas. Apesar disso, Sullivan defende que as instituições universitárias, até ao fim do século XX, ainda acreditavam que a qualidade do artista é inata,

“encontrada”, em vez de construída ou ensinável, premissa que levada ao extremo poderia transformar o papel do ensino de artes perfeitamente insignificante. Sullivan (2010) refere, todavia, que esta conceção não é tão partilhada pelos professores de arte no ensino não superior.

2º CAPÍTULO: O Artista-Professor no Ensino Artístico Secundário

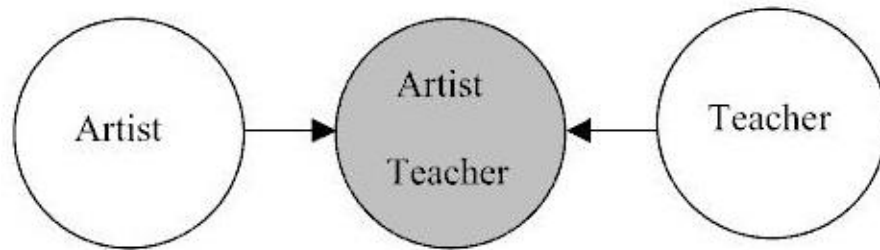


Figura 10 | Três conceitos de identidade

Fonte: Thornton (2013: 51)

2.1 Por uma definição de artista-professor

As our understanding of teaching pedagogy changes, so does our search for understanding the teaching process of the past. The context surrounding uses of the terms “artist” and “teacher” and links between them are discussed to present a fresh perspective of art education history. (Daichendt, 2010:27)

Esta investigação tem como objeto de estudo a noção de artista-professor, parecendo-nos importante tentar definir em que consiste este conceito e como o entendemos. Não sendo novo, este termo é usado no campo da educação artística em diferentes âmbitos e pode assumir diferentes significados. Queremos assim explicitar quais os contextos em que é usado e quais são as fronteiras que figuramos para este estudo. A definição do artista-professor poderá ser um julgamento mais pessoal sobre si próprio e sobre a nossa prática enquanto artistas e professores, mas existem implicações nessa escolha, com consequências práticas que julgamos serem facilitadas com uma maior informação.

Uma definição de artista-professor poderá ser tão problemática como a definição exata e fechada de artista, de professor ou professor de arte, tal como a definição do que é arte e o ensino artístico. Partimos de uma posição que pretende manter aberturas e associações possíveis, lembrando que esta definição será sempre artificial, servindo sobretudo como ferramenta para intentar uma melhor compreensão do sistema de ensino em geral, e do ensino da artes em particular.

O artista-professor refere-se a dois campos de conhecimento, a arte e o ensino. Na definição de Daichedent, o artista-professor privilegia o papel do artista na educação: “Artist-teacher reinvigorates the role of the artist in education” (Daichedent, 2010:61). Acima de tudo, Daichedent explica que existem duas compreensões divergentes do artista-professor. Como termo, assume geralmente que o professor profissional deve ser também um artista profissional. Como conceito, reforça a importância da atividade artística para a profissão docente. O artista-professor é entendido como algo mais do que um grau acadêmico, sendo antes uma forma de ver e viver, onde o seu “processo de pensamento artístico” se absorve dentro dos vários processos de ensino. O artista-professor, tal como entendido por Daichedent (2010) e Hickman (2005), entende o seu ser-artista como fundamental para aquilo que desenvolve enquanto professor, para a sua forma de conhecer e de estar no mundo. Existe nestes autores a crença de que a prática docente é informada por uma “perspetiva estética” em diferentes níveis de ação, que não se resume na combinação fechada de papéis determinados institucionalmente, mas se define antes no seu entrelaçamento (Daichedent, 2010:10).

Já Alain Thornton, define o artista-professor da seguinte forma: “An artist teacher is an individual who practices making art and teaching art and who is dedicated to both activities as a practitioner.” (2011:24). Para este autor, o termo refere-se pelo menos a três tipos de profissionais: o artista profissional do passado que ensina um ofício ao aprendiz; o artista profissional que ensina os estudantes nas escolas de arte; e o professor de arte que ensina no ensino regular e também mantém a sua prática artística.

“To sum up, the term ‘artist-teacher’ could refer to a type of professional artist in the past who taught an art trade to an apprentice. It could refer to professional artists who teach students in art schools or an art teacher in general education who also makes art. Thus the term ‘artist teacher’ could be used to communicate a concept in which personal art making and art teaching are understood to be complementary at level of art education.” (Thornton, 2011:18)

Assim se subentende que o termo “artista-professor” se pode referir aos vários níveis de ensino, tendo como princípio conceptual a complementaridade da prática artística e da prática docente. Para restringir a abrangência deste estudo, procuraremos nos concentrar na compreensão das particularidades do termo a nível do ensino secundário, ainda que para tal seja necessário cruzar orientações advindas do ensino superior.

The notion of the artist-teacher is not new and different versions of this couplet have occurred over time most commonly, though not exclusively, within higher education institutions in which artist have traditionally been employed as teachers on undergraduate and post graduate programs. (Atkinson, 2011: 115)

Atkinson refere como os artistas foram sendo capazes de trazer abordagens distintas no contexto pedagógico de forma a facilitar a aprendizagem. Dentro das várias possibilidades de apresentação do conceito, mantivemos a versão com hífen, também escolhida por Atkinson, para reforçar ‘o potencial dialético’ do conceito e reforçar a abertura a este espaço situado entre os dois termos.

Alain Thornton colocava a seguinte pergunta: “Art teachers for whatever reasons (there can be complex motivational factors involved) have chosen to teach, but what types of art teacher can they be, given the present structure of art education, particularly in the UK?” (2011:34) A mesma pergunta poderá ser feita no contexto português. Independentemente das suas razões, vários artistas decidiram ensinar, mas que tipos de professores de arte poderão ser no ensino secundário? Quais as suas mais-valias no ensino? Quais as suas fragilidades? Que tipo de envolvimento esta designação subentende, ou quais são, de facto, as reais possibilidades desta conjugação poder existir no contexto do ensino secundário?

Não constitui, porém, um objetivo deste estudo, eliminar outras possibilidades de docência. Tal como afirma Thornton,

There is no unequivocal evidence (as far as I am aware) to suggest that ability as an art teacher is dependent on also being a continuing artist, although professional development of all kinds is generally considered of value. For this reason art teachers have a legitimate choice between these identities. (Thornton, 2011:35)

Não se procura criar uma discussão em volta da exclusividade de identidades no ensino, mas antes compreender o lugar do artista-professor, pesquisando as suas problemáticas, as vizinhanças do debate, e de que forma é que professores de arte, artistas-professores e críticos pedagógicos foram entendendo estas variantes.

“However, it is important to understand how such choices relate to ‘real world’ art teachers. Art teachers are not simply always teachers of art or artist teachers. These identities are sometimes interchanged throughout an art teacher’s career. We may choose to call ourselves artist teachers for many reasons but there is no type, quantity or quality of work which legitimizes us as artist teachers other than our personal judgment about ourselves and our practices.” (Thornton, 2011:35)

Tal como acrescenta o autor, é o ‘mundo real’ que nos importa aprofundar. O artista-professor pode referir-se a um período de tempo na nossa carreira, cruzando-se noutros momentos com outras formas de estar ou se constituir como uma filosofia de ensino, como defende Daichdent (2010), mas enquanto existir como possibilidade de ser no horizonte educativo, esperamos que essa escolha seja informada, legitimada e reconhecida pelos

diferentes elementos envolvidos, e, especialmente, pelos próprios artistas-professores, ou artistas-professores-em-devir.

Pensamos que o lugar do artista-professor se poderá encontrar ou se afastar no cruzamento dos debates que potenciam ou castram o seu desenvolvimento, mas são as vulnerabilidades que poderão cimentar esse entendimento. Os tipos de envolvimento encontrados, poderão testemunhar possíveis modelos de ação, ou, pelo contrário, intenções ainda não concretizadas, ou mal resolvidas. Serão, no entanto, todos eles modos de pensar a arte e o ensino artístico, que, continuamente redefinem pontes de interação.

Depois de explorar no primeiro capítulo uma noção de artista-professor no campo expandido, iniciamos aqui o estudo mais focalizado de alguns debates encontrados na literatura à volta da presença do artista-professor no ensino secundário. A linha de tempo explorada toma como ponto de partida o século XX, porque, tal como vimos anteriormente, é a partir deste ponto que os principais sistemas de ensino se presenteiam em simultâneo, nomeadamente, a corporação, a academia e o mercado, e se intensificam as discussões sobre os objetivos do ensino artístico, as suas metodologias, os seus conteúdos, e as suas prioridades, à luz das constantes mutações da arte modernista e pós-modernista. No interior destas problemáticas, procuramos rever tendências e argumentos encontrados, para numa fase posterior compreender se se refletem no contexto português da sobremodernidade.

2.2 Primeiras linhas de fuga

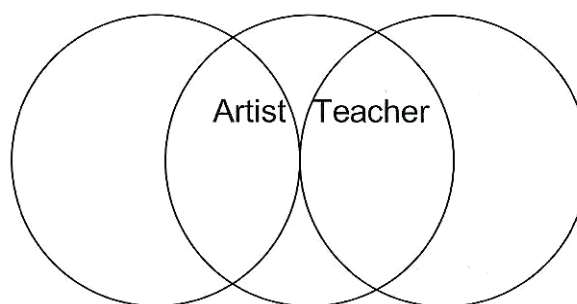


Figura 11 | Sobreposição de conceitos

Fonte: (Thornton, 2013:52)

2.2.1 Entre os anos 20 e 40

Efland refere-se a um conjunto de artista-professores que no início do século XX, entre os anos 20 e 40, desenvolveram um trabalho ligado ao método da autoexpressão criativa, aproximando-se, portanto, daquela tendência que o autor chamou de corrente expressiva do ensino artístico. Tal como analisado no 1º capítulo, estes autores influenciaram-se pelas descobertas da “arte da criança”, ou da “criança como artista” (Efland,1990), com um desejo inato para a expressão, onde as suas visões “inocentes” facilmente corrompidas por adultos (Efland,1990; Sullivan, 2010), e com necessidades de metodologias específicas que divergissem dos métodos formais para adultos. Deste movimento são exemplo Franz Cizek, Marion Richardson, Florence Cane, Natalie Cole ou Victor D’Amico, maioritariamente contratados por escolas progressistas privadas e só ocasionalmente ensinaram em escolas públicas. Esta corrente de ensino expressivo subentendia que fosse promovida por indivíduos sensíveis a estas matérias, ou seja, que fossem eles próprios artistas (Efland,1990).

“I believe that it is absolutely impossible for anyone who is not an artist to succeed in teaching art. The made-to-order teacher of art depends upon standardized methods rather than his own sensibilities. No one but an artist has the delicate intuition to sense what another person is trying to express. (Mangravite, 1932:33)

Nessa assunção, tanto os livros de ilustração infantil como o contacto com obras de arte em museus poderia arruinar a visão criativa das crianças. No entanto, tal como aponta Efland, não deixa de ser paradoxal que cada um destes autores tenha deixado a sua própria influência estilística perfeitamente identificável nos trabalhos desenvolvidos pelas crianças.

“While each teacher freed children from the art taught in conventional schools, all influenced their pupils’ work with their own preferences and biases. “ (Efland,1990: 199-200)

A Bauhaus, fundada em 1919, tal como identificada anteriormente, foi representada por um conjunto importante de artistas-professores. Walter Gropius, seu fundador, convidara Johannes Itten, para lecionar em Weimar. A primeira versão do curso preliminar foi desenhada por este último, que se influenciou pelo ensino de Viena. Neste sentido, Franciscano (1971 *apud* Efland,1990) considera existirem similaridades entre os métodos utilizados por Cizek e Itten, na medida em que ambos procuravam “libertar os poderes criativos dos estudantes” incentivando-os à autoexpressão e autodescoberta. Nessa ótica, Itten desenvolveu técnicas de relaxamento, respiração e concentração que permitissem alcançar um determinado estado físico e mental propulsor de trabalho intensivo, sendo determinante para o trabalho criativo do artista considerar o corpo como instrumento do espírito.

Efland considera que a sua visão foi precursora do ensino entretanto desenvolvido por outros artistas-professores no ensino secundário, destacando Crane, Ross e Dow, que desenvolveram abordagens em que o design é visto como motor de uma harmonia universal. (Efland,1990: 217)



Figura 12 | Exercícios da manhã no telhado da Bauhaus, 1931³⁵

No entanto, as visões de Gropius e Itten foram divergindo, o primeiro mais próximo de um ensino racional e tecnológico, o segundo mais próximo das dinâmicas expressionistas que valorizavam a produção individualizada e idiossincrática dos autores. É nessa medida que em 1922 Itten deixa a Bauhaus, tomando o seu lugar Lazlo Moholy Nagy e Joseph Albers, com um ensino mais estruturado, vindo a ser importantes referências no ensino artístico europeu e americano. De facto, com o fecho da Bauhaus pelo regime Nazi, em 1932, vários dos seus membros se mudaram para os Estados Unidos. É o caso destes dois últimos artista-professores, o primeiro lecionando no Illinois Institute of Design, e o segundo no Black

³⁵ Exercícios da manhã no telhado da Bauhaus, 1931, acedido a 12 de Agosto, 2014, em <http://www.paredro.com/los-inicios-de-la-bauhaus/>

Mountain College, tornando-se, posteriormente, director da escola artística no Yale Institut. Já Gropius ensinou na Harvard University. O estilo de ensino da Bauhaus teve reconhecimento e autoridade internacional, influenciando os currículos das escolas artísticas.

Efland compara os currículos da Bauhaus com o anterior método desenvolvido por um outro artista-professor de muita influência no ensino americano no virar do século XX, Arthur Wesley Dow, pois ambos partiam da convicção de que “the elements of design were underlying basis for all arts and that therefore design should be the basis for teaching of art.” (1990: 218). No entanto, enquanto este último procurava as bases da beleza universal através do estudo do design, numa forma de romantismo tardio, a Bauhaus explorava o design para descobrir as bases da visão.

Entre as críticas à Bauhaus incluem-se as contradições em que sucumbiu por negar estilos de arte anteriores, afirmando-se contra a ideia de estilo *per se* ao procurar desvincular-se do passado académico, estandardizando as abordagens ao design, arquitetura e artes visuais uniformizando-os a todos e afastando-os de técnicas mais espirituais ou emotivas, negando valores ornamentais ou decorativos, mais próximos das visões intuitivas e expressivas de Itten. Ainda assim, no contexto do ensino profissional artístico e ensino de artes visuais quando se fala de artistas-professores a imagem da Bauhaus está muito presente.

2.2.2 Artista e Professor ou Artista-Professor? | Lanier vs McCracken

Nos anos 50, na América, levantaram-se alguns debates com o intuito de apreender se este era um conceito apropriado para se desenvolver na época. Lanier considerava um termo superficial e uma distração para o ensino, já que era completamente diferente do trabalho de um artista profissional, contrariando a posição de McCracken que considerava a natureza criativa fundamental para se ser um professor de arte.

Para Willard McCracken (1959), o termo artista-professor baseava os efeitos positivos da experiência educativa na atividade artística, considerando que os processos em que o artista se envolve são importantes para compreender aquilo que os estudantes encontram em sala de aula, reforçando o aspeto central de se ser artista. No entanto, o conceito de artista-professor não deixava de ser problemático, porque poderia levar a induzir, por contraste, que os professores de arte não podem fazer o que ensinam.

Para Lanier (1959), alguém que ensinasse arte e também fosse artista deveria chamar-se artista e professor, não havendo lugar para a junção dos dois termos no sistema educativo. Para o autor, o ensino de artes a nível secundário já era tão abrangente que não se esperava uma produção artística, ao contrário, possivelmente, do que é esperado no ensino superior.

2.2.3 O artista-como-professor | Robert Lowe

“The artist and the teacher, being two different things, cannot be the same thing”
(Lowe, 1958:10-19)

Para Robert Lowe, no fim dos anos 50, ser artista e professor eram duas vocações diferentes, que partilham poucos objetivos comuns. Apesar de existirem artistas-professores com essa dupla atividade, o autor referia que a vida se transformava em mediação e arbitrariedade, com tipos de compromisso conflituosos entre si, acabando inevitavelmente por uma vocação predominar sobre a outra, levando, inclusivamente ao fim de uma das atividades.

O autor propunha, por isso, uma nova vocação, o artista-como-professor. Sendo ele próprio artista e professor, com vontade de ensinar e criar, entendia os impulsos paralelos de ambas as áreas, acreditando que têm raízes comuns, pelo menos a nível subjetivo, partilhando a autoexploração e autodescoberta por caminhos desconhecidos: “If my feelings of a common root is really the case, then the separation of the vocations of artist and teacher has been a misunderstanding from the very first.” (Lowe, 1958:10-19). Se essa divisão se verificasse ser da consciência e vida ativa, mas não ser uma bifurcação de identidade, então bastaria reconstituí-las com uma consciência e atividade unificada. Esta possibilidade seria a base para aquilo que define como “artista-como professor.”

Mas como fazê-lo? O autor apoia-se num conto budista para defender que só uma revolução da mente e do coração do artista-professor poderia conduzir ao desejo de mudança. O professor tinha que encontrar a fonte do problema para que o seu ensino se direcione para essa fonte. O artista-como-professor deveria direcionar a sua vocação para a exploração da criatividade vista como uma força humana primordial, e tanto o seu ensino como a sua atividade artística seriam, assim, reflexo dessa força. Para consegui-lo, o artista-professor teria que ensinar com a sua própria presença e atividade prática, para que o aluno alcançasse a liberdade individual e uma autoconsciência, de onde a intuição, imaginação e criação irrompem e o dominam. O artista-como-professor é visto como uma “parteira” que

resiste aos pedidos impulsivos do estudante, e espera o acordar de uma compreensão renovada e profunda do estudante.

2.2.4 O professor-como-artista e o artista-como-professor | J. Hausman

Jerome Hausman reportava-se às similaridades entre o artista e o professor. Para o autor, a artisticidade da prática docente subentende que o professor manifeste características associadas ao artista como a organização, a apresentação ou a avaliação, atitudes que aparentemente se cruzam qualitativamente e criativamente com a dos artistas. Por outro lado, Hausman nota como a prática artística ajuda o professor de arte na comunicação dos processos criativos aos seus alunos. Se estes conceitos apresentam similaridades, então que problemáticas enfrentam? O que poderá levar a considerá-los divergentes?

“There are many of the elements of artistic behavior involved in teaching: conceiving, structuring, organizing, presenting, responding, evaluating - in short, the good teacher must engage in significantly creative and qualitatively oriented behavior as part of this function in classroom. (...) In a similar sence , we have long accepted the idea that the depth of experience and personal insights of the artist provides an essencial resource for communicating about the creative process of making art.” (Hausman 1967:13)

Segundo o autor, o principal problema é o excesso de simplificação e generalização. Todos os professores demonstram qualidades artísticas no ensino mas nem todos os artistas são bons professores. Outra diferença apontada, é a forma como o “artista” é entendido. A arte de ensinar refere-se ao controlo qualitativo exercido pelos sujeitos, na organização e comunicação de uma ideia ou sentimento particular. Enquanto o “artista” tem esse título pelas qualidades técnicas que adquiriu no exercício do seu médium. O artista assim entendido estabelece uma relação entre ele e a forma criada, relação essa muito diferente do professor com os seus alunos. O professor não pode não ser compreendido ou “apreciado” pela audiência que o observa. A isso acresce ainda o facto de que as capacidades necessárias para criar a obra plástica, não são sinónimo das qualidades pessoais necessárias para o ensino: “Thus, to speak of the teacher as an artist and the painter as an artist is to make reference to different kinds of artists.” (Hausman, 1967:14). O autor defende assim dois posicionamentos: alguns artistas podem ser professores eficientes, e outros não. Por outro lado, professores que não são artistas poderão ser bons professores de arte.

Para o autor tudo depende de questões mais importantes do que este título, relativas aos problemas do ensino artístico. Hausman considerava que a história de arte, por exemplo, nos dá a possibilidade de compreender as necessidades do artista, libertando-nos de fórmulas ou modas momentâneas, mostrando que os temas em permanente mudança são relativos e ociosos.

O autor apelava à qualidade artística interna da obra de arte que não se define, e onde se inclui a vivacidade, a intensidade e a sua ideia única, só atingíveis com a exploração individual da realidade. Por isso, os professores de arte apresentam como é que outros deram forma a cada um dos problemas estudados, sendo o aluno que no final descobrirá as suas ideias e sentimentos.

Para além da definição de arte, o ensino artístico também deve ter em conta as relações cambiantes entre artista e obra, dependendo do próprio processo artístico. O objeto de arte tem a sua identidade, a sua própria forma e significado. O criador é também moldado pelo objeto que tem a sua lógica inerente.

Outro fator importante no ensino artístico, são as condições de aprendizagem, que poderão facilitar a alegria e entusiasmo por novas descobertas visuais, e proporcionar aos alunos a segurança necessária para expressarem os seus próprios pensamentos, na realização de novas formas: “Necessarily such teaching would have to help students to court mystery, deal with ambiguity, and on occasion suffer the pain and disappointment” (Hausman, 1967:15). É necessário preparar o aluno para lidar com a ambiguidade, o mistério e o risco de falhar. Para tal, o professor de arte necessita encorajar determinados valores e atitudes, a vontade de se envolver, se aventurar no desconhecido, invulgar ou poético, ou seja, tolerar a ambiguidade. Tem ainda de ser capaz de ensinar aos alunos habilidades e técnicas específicas. Os programas de ensino devem ainda tomar em consideração a geografia, o contexto cultural e experiência pessoal onde se encontram os respetivos alunos.

Portanto, o autor alerta para slogans demasiados fáceis, duvidosos e perigosos: “Slogans such as ‘art is creative and expressive’, art provides a sense for beauty and, yes ‘the artist is the best teacher of art’ cannot be accepted as being obvious and unquestionable truths.” (Hausman, 1967:15)

Um professor de arte tem que saber tomar decisões e trabalhar com as ‘nuances’ de forma e significado em sala de aula, e quanto melhor informado estiver sobre a multiplicidade de fatores mais probabilidades terá de tomar decisões qualitativamente melhores. O ensino de artes visuais é visto como uma aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora. Também Raleigh, em 1972, se referia a slogans muitas vezes repetidos: “The sometimes popular dictum, “art cannot be taught”, while repeated by some very respectable artists, is an absurdity. If art cannot be taught the world would know precious few artists” (Raleigh, 1972:424).

Se é verdade que alguém poder ser autodidata em artes visuais, tal como em qualquer outro domínio do saber, terá, no entanto de o conseguir através de um processo intenso de tentativa e erro. Para lá de saber reconhecer e transmitir as complexidades da técnica, a função do professor de arte será sempre acelerar esse processo de aprendizagem, de reconhecer as dificuldades e facilitar a realização de atividades, reduzindo o desperdício de tempo excessivo.

2.2.5 O dilema do Artista-Professor | Orsini

“That hyphenated schizophrenic, the artist-teacher, must be considered a strange inclusion in the academic world” (Orsini, 1973:299)

Orsini escrevia em 1973 que a identidade do artista-professor estava em perigo. Primeiro, pela dificuldade de reconhecimento do que é essa mesma identidade. Uma junção incompatível das necessidades da arte e do ensino. Aparentemente, aos poucos, o artista fora totalmente despidido das suas características deixando unicamente exposta a sua personalidade. O artista encontrava o significado artístico na sua personalidade e na subjetividade única da sua natureza artística. Nessa medida o autor reforça, com ironia:

“The artist-teacher is a two sided coin that must continually flip itself over again and again, and not infrequently finds itself on end in a groove of non-identity.” (Orsini, 1973:299)

Uma não-identidade, porque a educação requer “objetividade, imparcialidade e generalização” (Orsini, 1973:299), as quais se opõem às necessidades artísticas, criando um conflito que muitas vezes é acrescido com a pressão de se obter sucesso no meio académico, e com a necessidade de liberdade artística.

Ajustar-se aos parâmetros académicos é, por consequência, transformar-se num “acidente artístico” (Orsini, 1973:299). Para Orsini, ensinar métodos de artista aos alunos é inapropriado. A um nível básico, existe uma linguagem visual a ser transmitida, podendo explorar-se a intensidade ou continuidade da exposição, a flexibilidade, e a maturidade artística. Este “esquizofrénico” que é o artista-professor, refletiria, aliás, outra incompatibilidade: a forma académica com a realidade artística. A estrutura temporal académica ao longo do ano, ao longo da semana, ao longo da aula é irrealista, obrigando o artista a uma distorção do processo artístico a um nível que o invalida, o esvazia, e, por fim, o frustra. Para Orsini, isto acontece não por incapacidade, falta de força ou talento do artista no ensino, mas pela sua inaptidão em reconhecer a sua natureza artística e lutar contra a sobre-exposição.

O autor apelava, por fim, à instituição universitária para ser mais tolerante com as necessidades intrínsecas do ser artista e aceitar que aquilo que à instituição possa parecer “excêntrico” é, na verdade, condição essencial para a sua prática. Não reconhecê-lo era ignorar as potencialidades das artes no ensino universitário. Para o autor, nem os artistas-em-residência poderão resolver esta questão, já que não participam de uma atitude educativa integrada. O dilema é, então, o seguinte: “ (...) a balancing act as best. Too many missteps, and into abyss; too many high expectations, and frustration and neglect of one’s work follows (Orsini, 1973:300).

Para o autor, a prática dual do artista-professor será sempre um ato balanceado, com demasiados erros, que muitas vezes poderão levar ao abismo, a expectativas demasiadas altas, a frustrações e consecutivas negligências. Tomar consciência dessa distorção e artificialidade, procurar outras formas académicas que respeitem o processo artístico, os tempos de criação, as formas de avaliação, poderão dar um sentido real ao ensino das artes em contexto universitário.

Anderson (1981) também se referiu ao facto das duas profissões de artista e professor serem vistas separadamente devido às diferentes vias da educação, do ensino técnico, das abordagens filosóficas e dos diversos pré-requisitos, em áreas que historicamente foram entendidas de forma diferente. Essa tendência, porém, tem vindo a mudar havendo escolas de arte e educação que não estão divididas, vindo a convergir áreas tradicionalmente díspares. Apesar destes autores se referirem ao contexto específico americano, cremos que esta questão também nos remete para o nosso próprio contexto formativo docente atual, em que o ensino se divide em dois ciclos (1º e 2º ciclos universitários), diferentes departamentos e escolas diversas. Depois desta formação dual, como prosseguir? O que é esperado?

Emma D. Radley apelida esta dicotomia do artista-professor como um “*dilema Cornelianiano*”(Radley, 2010,p.13).

“In this sense, the full-time art teacher wishes to teach others the practical and conceptual skills of being an artist, but also wishes to be an artist himself; this is perceived as practically difficult. Engaging in artistic practice is frequently viewed as requiring total dedication and thus the art teacher is only ever able to act as a posturing amateur. Alternatively, the art teacher can approach teaching as a generic professional pedagogue but in doing so loses the advantages of subject knowledge and practical skill attributed to the artist” (Radley, 2010:14)

2.3 Itinerâncias recentes

2.3.1 Artist-in-School

Em 1982, a Fundação Calouste Gulbenkian editava em Londres um relatório de Ken Robinson, intitulado “Arts in Schools, Principles, Practice and Provision, do qual nos interessa realçar a preocupação de unir arte e sociedade, por um lado, e estreitar as relações entre os artistas e o mundo profissional artístico, e a educação artística por outro. Perante a análise do ponto de situação no Reino Unido, o autor destaca os esquemas que procuravam integrar artistas no ensino: companhias de educação artísticas, ligadas especialmente ao teatro na educação; outros esquemas que procuravam interligar a educação, a dança e a música, como por exemplo, a ‘English National Opera’, ou o ‘Ballet Rambert’, centros de arte, residências artísticas, museus e galerias, entre outros; Todos estes esquemas representavam parcerias entre artistas das diferentes áreas artísticas e professores de arte já nos sistemas educativos, nos diferentes níveis escolares. O autor apontava as vantagens para os alunos desse contacto com artistas, que assim teriam oportunidade de desenvolver técnicas, atitudes e maior compreensão do meio; e as mais-valias para o artista nesta relação com as crianças, que assim desenvolviam qualidades comunicativas e enriqueceriam com as próprias experiências e visões dos alunos mais jovens; e os benefícios para os professores de arte, que assim tomariam contacto com artistas do meio artístico contemporâneo, nutrindo maiores estímulos e maior motivação para o seu próprio trabalho plástico(Robinson, 1989:111-126).

Entre os diferentes detalhes apresentados, o autor reconhecia que professores de arte podiam ser artistas profissionais talentosos, e, de forma inversa, artistas profissionais também poderiam ser bons professores. Porém, o autor entendia os seus papéis como complementares, diferentes entre si por assumirem diferentes tipos de responsabilidades. Para Robinson, as responsabilidades do professor eram diferentes na medida em que eram mais extensas no tempo, a longo-prazo, enquanto os artistas trabalhavam neste registo de curto prazo, com menos grupos de alunos, muitas vezes já motivados para a área artística particular. “The artist who visits, or is resident, in a school, is there *as an artist*, and not as a supply teacher.” (Robinson,1989:121). Por consequência, a rotina do professor de arte também diferia da rotina do artista, dos seus interesses e responsabilidades.

O autor referia, no entanto, algumas das dificuldades do esquema, sendo necessário reforçar o treino, a ligação, a cooperação e avaliação dos professores e dos artistas, e clarificarem-se os objetivos, o trabalho envolvido, os papéis de cada um e as necessidades requeridas, já que os mesmos se revelavam por vezes mal compreendidos ou em conflito (Robinson,1989:122-123).

2.3.2 Artist Teacher Scheme (ATS)

“The Artist Teacher Scheme is predicated on the simple belief that art and design teachers who maintain their own creative practice are significantly more effective in the classroom or studio and more likely to be satisfied with their work in education!” (Stanley, 2004: 4)

Diferentes posicionamentos e estratégias foram posteriormente desenvolvidas pelo projeto Artist Teacher Scheme (ATS)³⁶, igualmente no Reino Unido. Introduzido em 1999, este esquema foi desenvolvido face às necessidades dos professores de arte repensarem ou expandirem a sua prática artística ao mesmo tempo que desenvolvem a sua carreira docente. Os parceiros institucionais do ensino superior unem-se a galerias e instituições museológicas, promovendo oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo, assim como a instituições universitárias através de mestrados para a formação de artistas-professores, proporcionando oportunidades de emaranhamento das duas áreas de conhecimento.

O plano em expansão nacional, em 2005-2006 era já constituído por doze centros em Inglaterra, um na Escócia e dois em Gales, que mantêm individualmente colaborações e parcerias entre galerias e museus de Arte Contemporânea, Escolas Superiores de BA /Artes Plásticas, e a National Society for Education in Art & Design que gere o programa. Stanley refere-se ao ATS como sendo diferente do programa Artist-in-School. A combinação de ambos os papéis numa só pessoa, pretende resolver as contradições que se tinham encontrado na abordagem anterior, existindo uma dupla articulação fundamental: o professor como artista e o artista como professor.

Esta forma de entender o conceito de artista-professor, levou a um conjunto de estudos que analisam as implicações desta presença no contexto secundário inglês (Adams, 2003; Galloway, Stanley and Strand, 2006; Hall, 2010; Thornton, 2011; 2013; Radley, 2010; entre outros). O modelo apoia-se na crença de que os professores de arte que mantenham uma prática artística contínua são mais efetivos na sala de aula e nos ateliers e tendencialmente mais satisfeitos com o seu trabalho enquanto docentes (Stanley, 2004; Adams, 2003).

Constituindo-se como um modelo alternativo de prática, procura fundir os papéis de artista e professor, deixando aberturas para novos modelos emergirem. Procura sobretudo

³⁶ Ver NSEAD (2009). *Professional development: Artist Teacher Scheme* [on-line]. Acedido em Março 2010, em: www.nsead.org/cpd/ats_about.aspx e NSEAD (2013). What artist teachers say about ATS courses [on-line]. Acedido em Novembro 2013, em: http://www.nsead.org/cpd/ats_quotes.aspx

questionar fronteiras, práticas e alternativas possíveis, aliadas ao ensino pós-moderno das artes visuais.

Porque une o papel de artista e professor numa só pessoa, está mais próximo da condição de artista-professor analisada nesta investigação, já que alia as duas atividades numa só pessoa, embora se distancie em toda a estrutura de suporte, apoio e reflexão que se tem vindo a criar desde a respetiva implementação, que em Portugal é praticamente inexistente. Podemos também encontrar referência a este esquema no Roteiro para a Educação Artística editado pela UNESCO (2006: 29).

Pela proximidade temporal da sua implementação e pelos estudos que fomentou na conceção do artista-professor e do seu lugar no ensino secundário, muitos estudos mais recentes abordados na nossa investigação são consequência das reflexões críticas a este modelo, das quais destacamos Jeff Adams (2003), James Hall (2010), Alain Thornton (2011,2013), Dennis Atkinson (2011) e Radley (2010).

2.3.3 O artista-professor como filosofia de ensino | Daichendt

The in-between space was a void, and our understanding of the term must be loose for it to develop in new educational settings. Deconstructing these outdated terms allows contemporary art teachers to redden what they do and how they do it. New educational problems and artistic processes are constantly at the forefront. The academic process has been reversed, and artist-teachers are now using a different concept and foundation to build their theories. Twenty-first-century artist-teachers who work within this void will form different combinations and strategies for how an artistic enterprise informs their educational pedagogy. The space needs to remain empty for this artistic process to take place. However, there is an awareness of this space called the artist-teacher regardless of its fluidity.” (Daichendt, 2010: 148)

Daichendt (2010) entende o artista-professor como uma forma de ver o mundo como artista e como essa visão informa a nossa prática docente. A arte vai mudando através de novos pensamentos, e assim muda o seu ensino. Compreender a educação artística na perspetiva do artista permite estar no centro desses desvios e permite ao artista-professor compreender a aparente natureza ilógica do ensino de artes.

Se estas questões se põem relativamente ao ensino superior, elas também devem ser pensadas para o ensino secundário. Daichendt acredita que diferenciar os professores do ensino superior e do secundário não é importante. O importante a reter é a forma como se vê o mundo enquanto artista e como essa visão informa o nosso ensino. O autor considera o conceito de artista-professor como uma filosofia de ensino e não um papel dual. Nessa medida, não implica um modo de vida artístico mas o uso de talento e habilidades individuais, implementando-as na profissão docente. O autor considera que não se trata de se focar

simplesmente na arte e no fazer artísticos, mas a aplicação dessas ideias na sala de aula. “When the artistic thinking process really enters the classroom context, there is a wealth of opportunities” (Daichendt, 2010:62).

Um ‘processo de pensamento e conhecimento artístico’, que cada artista pode incorporar de maneiras diferentes. Esse processo torna-se assim um método de ensino, que o professor pode escolher para trabalhar os problemas. Esse ‘processo de pensar estético’ combina conhecimento, tradição e disposições que aplicadas de forma pessoal possibilitam contextos educacionais únicos. O artista tem desta forma a oportunidade de tomar consciência de como pensa, na combinação de conhecimento formal e informal ou intuitivo em situações de aprendizagem. Segundo o autor, nem todo o professor de arte é artista-professor, mas sim aquele que compreende o seu processo de pensar e fazer artísticos, que o obriga à reflexão, estudo e envolvimento com práticas artísticas e pedagógicas. Procura-se ir para além do mito do dom tornando a criação artística menos ilusiva, e compreender a disposição de pensamento numa forma particular. O autor considera esse processo como um talento intuitivo e difícil de desenvolver, ou decodificar, podendo, no entanto, ser desenvolvido através da educação e da prática.

Tal como refere Daichendt (2010) ou Thornton (2011, 2013), a literatura contemporânea tende a ver a identidade dual como uma crise que cria sentimentos de tensão. Mas Daichendt acredita que é necessário rever o conceito e as suas problemáticas face às mudanças educativas e seus respetivos problemas. Para o autor, importa fazer, experienciar e envolver-se, tendo o ‘atelier’ artístico um papel principal no ensino artístico. Uma preocupação que o autor diz ter surgido desde o paradigma do Discipline-Based Art Education (DBAE), que dividiu as artes visuais em quatro conteúdos, onde se explorava mais o conteúdo artístico do que o seu desenvolvimento prático. Nas bases do debate sobre conceito do artista-professor, questionava-se se uma prática criativa pelo professor de arte contribuía ou distraía do currículo, das prioridades, identidade, valores e processos de ensinar arte organizados no passado pela DBAE. E hoje, face aos novos paradigmas, como se coloca novamente a questão?

Nesse sentido, face ao crescimento de investigações baseadas na arte (Arts Based Research), Daichendt refere que a forma de pensar artística é reconhecida e viável como método para enfrentar problemas complexos.

2.3.4 O artista-professor como processo dialógico | Thornton

Para Thornton, ser artista-professor não difere dos artistas que historicamente transmitiram as suas práticas através do sistema mestre-aprendiz. As motivações e convicções de se ser artista-professor baseiam-se na prática cultural artística, havendo interdependência entre arte e ensino. Influenciados por noções de autonomia, podem sentir tensões nas suas práticas, sendo mais capazes de conseguir o equilíbrio das suas práticas se mantiverem um contacto com os diferentes mundos da arte, expondo, produzindo e envolvendo-se; se sentirem o suporte do sistema educativo, dos colegas, da administração e da sociedade; e incrementando estratégias sólidas de ensino através das suas convicções e conhecimento, assumindo as práticas como forma de vida. Admitindo diferenças entre a instituição educativa e o meio artístico, procuram interligá-las, influenciando-se mutuamente. (2011, 2013)

Thornton (2011) apela à noção de diálogo, seguindo a ideia de diálogos socráticos como elemento estimulador do pensamento, da compreensão e ação no mundo. Também Freire se referiu ao diálogo como forma democrática de ensinar. Em “The Dialogic Imagination”(1981), Bakhtin’s procura chamar a atenção para as interinfluências da literatur influenciando a teoria dialógica, que, na contemporaneidade, se cruza com noções de intertextualidade, tal como Kristeva (1980)³⁷ tem vindo a trabalhar. A intertextualidade parece não só referir-se às interinfluências mas também ao uso explícito de outros textos, retomados por vezes noutros contextos. No diálogo, aliás, podemos reconhecer uma espécie de sinergia que se coaduna com a criatividade.

Thornton apresenta a noção de linguagem como algo dinâmico, relacional e capaz de constantemente reescrever o mundo, sendo a linguagem e o pensamento dialógicos, ou seja, influenciam e são influenciados.

Remetendo para o ensino, os estudantes são considerados co-aprendizes, e os professores refletem uma conceptualização do diálogo como íntima, uma conversaçã amigável entre dois interlocutores que lutam por um respeito e confiança, e uma troca de conhecimento que ambos beneficiam. Thornton adverte porém, que o diálogo não acontece necessariamente entre duas pessoas. O mais importante é o diálogo de um-para-um que é preciso nutrir e preservar.

³⁷ Kristeva, J. (1980) *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. Leon S. Roudiez (ed.), T. Gora *et al* (trans.). New York: Columbia University Press.

Técnicas de diálogo podem ser implementadas em sala de aula, dando espaço para conversações e colaborações internas dos alunos, focados em objetivos criativos. Além disso, o ‘espírito do diálogo’ pode manifestar-se na relação que os artistas têm com a suas obras. Nessa medida, espera-se que as atividades do artista-professor permitam enfatizar a participação e o diálogo, e efetivamente, respeitar narrativas individuais e criativas. Thornton assume que o encorajamento de ideias por vezes difíceis de solucionar é uma mais-valia, desenvolvendo o sentido de risco. É, aliás, esse reconhecimento das necessidades individuais criativas que estimula o sentimento de liberdade para o artista-professor.

Para Thornton o reconhecimento da sua identidade, das suas necessidades e do seu valor pelos pares, pelo sistema artístico e sistema educativo pode ser libertador. Os valores construídos no diálogo e no discurso são vistos como processos de produtividade criativa, que se repercutam na reflexão e pensamento crítico, aumentando a confiança que dão aos outros, um sentido de libertação e uma voz, onde as narrativas pessoais são apreendidas como conhecimento válido.

Thornton explica assim que apesar da identidade do artista-professor pareça estar em conflito com a sua liberdade criativa em contraponto com responsabilidades burocráticas, as noções de emancipação estendem-se para lá da área da educação artística estando presentes no discurso educativo mais geral, tal como se pode verificar nos trabalhos de Dewey (2008), Freire (2002), Schon (1983), Habermas (1984) and Bohm (1996).

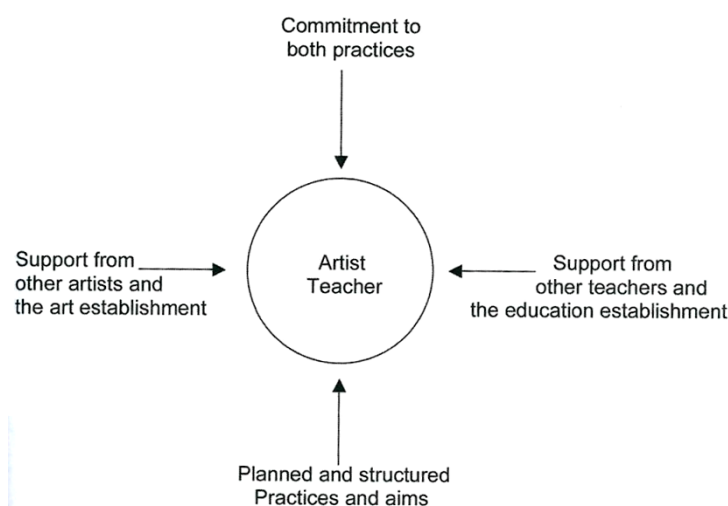


Figura 13 | Fatores comuns que contribuem para a atividade do artista-professor

(Thornton, 2013:85)

2.3.5 O artista-professor como tensão e ambiguidade criativas | Hall

James Hall (2010) procura de compreender a sua própria atividade enquanto artista-professor. Referindo-se à influência de Moustakas (1990), o autor fez um estudo para melhor compreender a sua condição de artista-professor, pois acredita que existem experiências que carregamos internamente ao longo da nossa carreira à espera de uma oportunidade para lhes darmos forma e atenção. Assim, concluiu que o artista-professor tem maior capacidade para capturar a complexidade, a ambiguidade e compreensão da atividade artística. Ambiguidade que também Eisner refere como ‘ambiguidade produtiva’ (2002).

Hall acredita que os professores de arte e design são motivados por uma relação forte com o conteúdo e um sentido de identidade. Vêm-se como professores de arte e design, com raízes na sua identidade como artistas, designer ou criativos. Parecendo existir uma contradição entre os papéis do artista e de professor de arte, Anderson (1981: 45), alerta para que esses papéis não tenham que ser vistos como entidades separadas, mas como uma fusão interdisciplinar que os une, em vez de os distanciar.

Também Hickman (2007) se refere às possibilidades de abertura que esta conjugação da prática artística e pedagógica permite no ensino, aliada à exploração de uma determinada incerteza própria do fazer artístico: “Neither in art nor in education do we always know what we are doing until we are doing it nor when we have done it – you cannot always have that transparency demanded by institution.” (Hickman, 2007: 316).

Hall relembra, tal como Sullivan (2010), que devemos considerar possibilidades onde a razão e sensação são compatíveis, na medida em que os artista-professores se sentem confortáveis com epistemologias criativas assim como com epistemologias racionalistas (Hall, 2010:107).

O autor também considera que os artistas-professores têm diferentes filosofias e estratégias pedagógicas, facultando o desenvolvimento da curiosidade e desejo dos alunos devido a experiências autênticas enquanto artistas. Não ignora também a aproximação de fronteiras entre professor e aprendiz, adoptando o professor ambos os papéis na medida em que será recetivo aos comentários dos alunos ao seu trabalho, e consequentemente às suas críticas. A estas potencialidades o autor acrescenta como aspetos positivos, uma maior confiança do artista-professor em ambas as práticas, uma maior autoestima, e possibilidades de exploração do risco (*risk taking*), fomentando em sala de aula conexões de ideias díspares. A tensão criativa é vista como um enriquecimento do meio e não como um aspeto negativo.

Todavia, têm que se analisar os perigos e as dificuldades na materialização destas vivências, nomeadamente na construção e desenvolvimento das suas identidades. James Hall considera que a negociação de identidades que incluem o «eu artístico» e o «eu professor», não são fáceis de conjugar. As estratégias que o autor apresenta, baseiam-se na procura de comunidades ou redes práticas que incluam artistas, curadores, oradores ou até outros artistas-professores, permitindo desenvolver novas disposições perante a prática artística e pedagógica, vistas não como um complemento, mas como potencializadoras de transformação da experiência profissional.

Hall acrescenta ainda que o sucesso destas práticas depende de diferentes variáveis, tais como as identidades pessoais e profissionais, as filosofias pessoais e pedagógicas, o *ethos* e o carácter da escola e o nível da sua carreira. Além disso, refere que muitos dos benefícios deste investimento são benefícios a longo prazo, e consecutivamente, de difícil quantificação.

2.3.6 O Artista-Professor como potencialidade para o ensino artístico | Adams

“This transition (from artist into teacher) is profound in the case of artist teachers, for whom the contrast between their practice as a critical artist and that of a regulated professional can be severe.” (Adams2007, 264)

A pesquisa de Jeff Adams acompanha as experiências de alguns artistas-professores ao longo do curso de formação para a docência baseada no esquema ATS, e os efeitos das suas primeiras experiências em sala de aula. Adams conclui que o programa motivou, atualizou e renovou as práticas artísticas e pedagógicas dos mesmos, aumentando a crença nas próprias competências, traduzindo-se numa maior confiança em sala de aula.

No entanto, para o autor, ambas as práticas são física e emocionalmente desgastantes. Muitos artistas consideram que ambas as práticas estão em conflito e, nessa medida, não acredita na possibilidade de se dedicarem às duas práticas separadamente, indicando o potencial de manter o conceito unificado. O autor defende a importância de apoiar artistas-professores na manutenção da sua prática criativa uma vez acabada a formação (2003:184).

Adams considera o artista-professor um conceito problemático mas ao mesmo tempo com muito potencial. Por um lado, o artista pode ser reprimido no discurso dominante da pedagogia e regulação institucional, em vez da noção de artista “liberto” de práticas institucionais. Por outro lado, é um conceito poderoso para a educação artística, porque sustenta a ideia das raízes num campo alargado, unindo prática artística e pedagógica num só conceito (Adams, 2005:24).

2.3.7 O Artista-Professor como nova configuração artístico-pedagógica | Atkinson

“Does the hyphen in the term, artist-teacher indicate a gap that opens a possibility for renewal? Does it hint at a ‘materialist dialectic’(Badiou 2009) from which new configurations of practice and pedagogy can emerge? Can we consider the artist-teacher subject, that is to say a local vector faithful to the artist-teacher configuration, as a series of torsion points through which artistic-pedagogical sequences are renewed but always incompletely? Thus the subject of the artist-teacher is to some extent synonymous with the idea of a disruption of dominating conceptions of ‘artist’ and ‘teacher’.(...) In a nutshell the notion of the artist-teacher suggests a subject of dissensus within prevailing orders of practice and pedagogies.” (Atkinson, 2011: 122)

Atkinson defende que através do ATS o aluno, o professor, o artista e as respetivas práticas foram reformulados para produzir uma nova configuração artístico-pedagógica com potencial para trazer nova dinâmicas e uma maior redistribuição do ensino, da aprendizagem e práticas, através de processos que privilegiam a curiosidade e a distúrbio. O esquema ATS, como vimos, prepara futuros alunos para serem artistas-professores e permite aos professores já estabelecidos novos desenvolvimentos profissionais. Os artistas-professores podem experienciar processos de renovação que os movem nas suas configurações de práticas estabelecidas, para novas e emergentes configurações. O autor acredita que esta nova configuração artística-pedagógica produz uma redistribuição do sensível onde ambas as práticas pedagógicas e artísticas adotam novas visibilidades e discursos, novas formas de fazer, ver e falar.

“We cannot say prescriptively that we know what teaching or making art is. We have to accept that we cannot be certain about such things and that new truth in each domain, through the consequences of action, will emerge and so change art practice. In other words, put simply, teaching (learning), art practice and their respective objects are never fully known, they are always incomplete and always open to change and renewal.” (Atkinson, 2011: 119),

No espaço entre as práticas artísticas e as práticas de ensino, existe, portanto, uma dialética em potência. A potencialidade do artista-professor é considerada como uma força que desencadeia uma configuração artística-pedagógica mais dinâmica com o potencial de trazer uma redistribuição mais efetiva do ensino, das aprendizagens e das práticas, através de vetores locais de verdade.

É conhecida a função da arte questionar, criar fissuras, quebrar barreiras, enquanto a função do ensino é muitas vezes percecionada como sendo constrangida a formas

estabelecidas de conhecimento e tradição, regulamentadas por um corpo curricular. Todavia, Atkinson adverte que isso se deve a uma certa visão dominante da educação a que se pode chamar de ‘reprodução’. Tanto a prática artística, como a prática pedagógica e seus respetivos objetos, nunca são totalmente conhecidos e devem ser abertos à renovação. É um processo infinito que se manifesta em práticas locais finitas.

2.4 Arte, Pedagogia e Escolas de Arte no século XXI

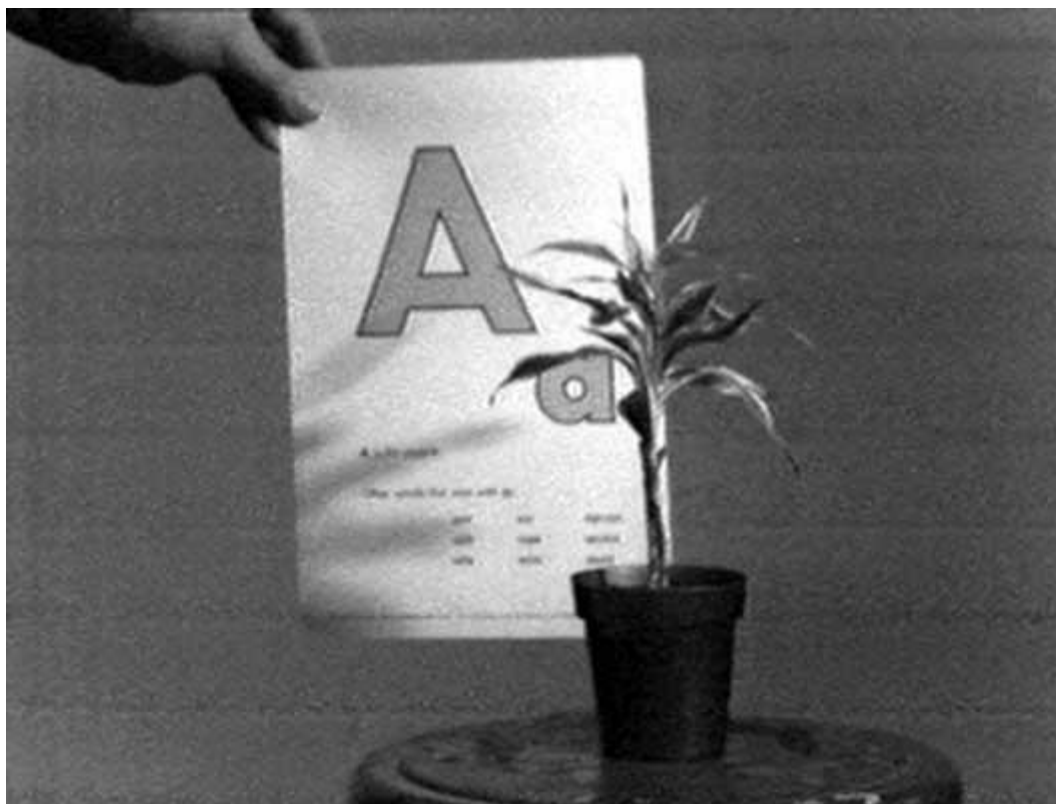


Figura 14 | Teaching A Plant the Alphabet, John Baldessari, 1972³⁸

“Teaching a Plant the Alphabet” by Jonh Baldessari (1972) illustrate both complexity and silliness. The short film depicts a motionless potted plant on a stool while the artist holds up a series of flashcards depicting different alphabet letters. Progressing A to Z , the artist-teacher creates a work that is illogically educational. The film sequence emulates route-and subject-based learning. (...)As art making continually changes because of new thinking, the way art is taught must also change. Outdated forms of teaching will be as effective as trying to teach a plant the alphabet.” (Daichendt; 2010: 143)

Na sua tentativa de compreender o que pode ser uma escola de arte no século XXI, Steven Henry Madoff apresenta a obra *Art School (Propositions for the 21st century)* (2009). Para o autor, a escola de arte tornou-se numa espécie de conceito pedagógico em si para

³⁸ John Baldessari, still from *Teaching A Plant the Alphabet*, 1972. Black and white video, 19 min. Courtesy of John Baldessari, in <http://www.eastofborneo.org/articles/a-situation-where-art-might-happen-john-baldessari-on-calarts>, acedido a 20 de Agosto, 2014

questionar o que é o artista hoje, e que critérios críticos ou requerimentos físicos são necessários para educá-lo. O autor reitera,

“ An ethics of knowledge is the foundation of any school in its essential definition as a gathering place, but the complexity of what that knowledge should be, how its production is configured and unfolds, who translates it across the bridges of generations and time, whether its structure is rigid or limpid in its willingness to change, whether it is resistant to external mandates or longs for the imprimatur of an outside authority, and what status and success signify for its teacher and graduates - all of these define the place of gathering, its ethical complexion, its reason for being, and what learning means there.” (Madoff, 2009: intro ,p.ix)

A complexidade do que é o conhecimento, como é que a sua produção é configurada, quem a transmite ao longo do tempo, se essa estrutura deve ser rígida ou motivada pela mudança, resistente a influências externas ou resignada a uma autoridade interna, como se organiza o sucesso e estatuto de quem o ensina e de quem aprende, são exatamente alguns dos eixos que diferenciam as abordagens do ensino artístico e, inclusivamente, do ensino de artes visuais.

Também Jonh Reardon e David Molin em “ch-ch-ch changes, artists talk about teaching”(2009) apresentam um conjunto de entrevistas, maioritariamente realizadas no Reino Unido e na Alemanha, que pretendem demonstrar como sobrevivem os artistas no sistema de ensino. É sinónimo que bons artistas sejam bons professores? Tal como indica Reardon, parece ser muitas vezes verdade que bons artistas não sejam, obrigatoriamente, bons professores. Reardon crê que bons artistas poderão ser bons professores, não tanto por aquilo que dizem mas antes por aquilo que fazem ou representam. Alguns professores de arte continuam a acreditar que o ensino artístico se pode separar do mundo da arte, mas outros defendem que ensinar ou ser ensinado é necessário e útil para o vir-a-ser artista e que aqueles que não detenham uma prática artística não poderão contribuir da mesma forma (Reardon, 2009).

Uma das questões mais apontadas nas entrevistas é o tipo de intensidade desenvolvida nas escolas de arte. Um espaço com demasiadas regras é menos intenso e menos criativo? Como agir e lidar com aquilo a que Jon Thompson chama de “mechanisms of academic surveillance and control”? (Reardon, 2009:8) Como manter uma intensidade produtiva sem se afogar nas burocracias cada vez mais rigorosas de uma instituição? Uma das soluções apontadas seria dar mais liberdade ao aluno através de um poder menos autoritário da parte do professor. Alguns artistas referem a importância de encontros alternativos à sala de aula ou ao

atelier, procurando contornar esses regulamentos através do reforço da autonomia nos alunos. Como diz Walter Dahn,

“We try to be as autonomous as possible, and I find the niches beyond rules and regulations where more things are still possible. Most of the time, I try to be with students, as autonomous as possible.”(Reardon, 2009:9)

Por outro lado, aponta-se também uma tendência inversa, que se destina a proteger o ensino artístico do mundo da arte. Reardon refere que ao longo das entrevistas realizadas não é muito clara a noção de quem se deve proteger ou o que deve ser protegido pelas escolas de arte. Proteger os alunos do mercado da arte? Proteger os professores do mercado da arte? Certo é existirem muitos professores de arte ou artistas-professores que evitam correr o risco de se exporem ou exporem o seu trabalho ao mundo artístico, ou mesmo aos seus colegas de trabalho.

“According to Corris ‘... outsider of the major urban areas where there are art markets, the majority of people teaching in the US and in the UK have this very same relationship to their practice’- a relationship that is risk-averse. In other words, maybe because many of these people end up as career teachers, they have a real sense of there being something to protect.”(Reardon, 2009:11)

Nessa medida, Liam Gillick, por exemplo, defende que os professores devam correr os mesmos riscos que os alunos: “(...) should be obliged to run the same risk as students, to expose their work to scrutiny in the same way students are obliged to.” (Reardon, 2009:11) Reardon realça a diferença entre *fazer arte*, ou *relacionar-se com artistas e o sistema artístico envolvente*. Existe um tipo de risco no fazer artístico e uma responsabilidade por aquilo que se faz ou se apresenta, que fica por explorar por quem não desenvolve a atividade prática.

“People who mistakes teaching art for making art-being in proximity to people making art but without responsibilities that come with making art- brings a sense of urgency, usefulness and singularity to the world of art teacher, a feeling of being involved, of being in the world of art so to speak.” (Reardon, 2009:12)

A responsabilidade que se alcança na prática artística permite o sentimento de se sentir envolvido, integrado, parte do sistema. Como diria José Gil (2007), promove a “inscrição”. Por outro lado, fica ainda a questão no ar: de que forma a prática do artista o qualifica para o ensino artístico? O que dizer, o que fazer, o que ensinar? Em benefício de quem? Ao longo das entrevistas de Reardon, várias posições são apresentadas, e, apesar de não haver uma resposta concreta e universal para esta questão, o autor explica como as entrevistas que fez aos artistas-professores permitiram, sobretudo, o reconhecimento de um certo esforço e uma

certa loucura em encontrar possíveis soluções, ainda que estas não sejam nem óbvias, nem fáceis de traduzir, nem por vezes conhecidas por antecipação por aqueles que nelas trabalham.

“They are about human endeavor and human folly as much as they are about education or art, and while these left me less sure about the value of things like teaching art, fine art departments and art education, they left me more sure that a lot of good work is done by people not so convinced by things.” (Reardon, 2009:8)

David Mollin³⁹ refere na mesma obra que uma das noções mais presentes ao longo de todo esse conjunto de respostas é a ambição. Como é que a ambição depositada na sua própria prática artística se reflete no seu ensino? O autor resume um conjunto de questões pertinentes, que serão retomadas por diferentes autores ao longo deste estudo: Pode alguém ensinar com sucesso sendo um artista bem sucedido, focado na sua própria prática? Nesse caso, o artista-professor ensina por exemplo ou procura na escola uma forma de encontrar assistentes para realizar os seus próprios projetos institucionais? O que vê o artista-professor quando olha para o trabalho do estudante? Onde se situa o professor de arte que se dedica inteiramente ao ensino? Como pode contribuir para o ensino artístico sem esta prática artística? E sem investigação? Poderá uma pessoa que não é artista ser mais qualificada para o ensino artístico por não estar ligada ao mercado da arte?

A burocratização do ensino artístico é outro dos temas mais abordados. Uma das soluções apontadas por Mollin para a questão do excesso de profissionalização do ensino e a respetiva ameaça de consumir todo o tempo disponível do artista, seria manter uma certa distância enquanto se ensina, como uma capa ou um personagem, ou manter contratos curtos, temporários. Serão estas as únicas soluções? Que nos dizem outros testemunhos? Tal como refere o autor, “(...) some people still treat teaching as something that you kind of do, with one foot in, one foot out.” (Reardon, 2009:19) Para lá das ambições patentes nesses testemunhos, sobressaem assim algumas das incoerências do sistema, mas são nesses nichos e fissuras que se encontra lugar para a mudança.

³⁹ “One of the questions that John’s interviews raise is about the role that these artists’ *own ambition* in their work and careers play in teaching, which, for some, is so intrinsically linked to their practice. It is a question of focus. Can one teach successfully when one is successful artist, and fully focused on one’s own practice? Is this a case of teaching by example? Or can it be a source for recruiting little helpers to realize one’s own institutionally subversive, or institutionally exclusive, projects? What does such a teacher see when they look at a student’s work? What about the person who merely wants to be a good teacher out of love, devoting all their time to the activity? Have they anything to bring to the table if they have no practice, as some would claim? Or no research points, as others would put it? One is also left to wonder if a person who wasn’t even an artist might not be better qualified to teach art? Someone not involved at all in the business? This would be a logical step perhaps to the bureaucratization of art education, and an odd managerial twist (or even coup) to the claim still popular that one can’t really teach art.” (Reardon, 2009:18-19)

“Change itself taking place can only be present in moments of incoherence and collapse, odd moments. It is this that we tried to emphasize, perhaps only symbolically, in these interviews: a stuttering change embedded within the necessary certainty needed to teach.” (Reardon, 2009:19)

A “convicção necessária para ensinar’ vai também ao encontro do texto de Ernesto Pujol, “Practical Observations for Regenerating Art Education”(2009)⁴⁰, onde defende a importância de noções pedagógicas para o ensino artístico. A presença de artistas-professores ‘vedetas’ no ensino superior dá protagonismo à escola, mas implica, muitas vezes, que as aulas dependam dos respetivos assistentes e não dos próprios artistas-professores. Para além disso, nesses casos, existe o risco de que falem mais sobre si do que sobre a sua obra ou obra de outros artistas, meramente por vaidade, e não com uma verdadeira intensidade e o mesmo comprometimento que depositam na obra plástica:

“I want to point out, as the extreme opposite to this, that we also do not need any more art world celebrities who do not take teaching seriously. We do not need famous artists in the classroom who do not teach with the same intensity with which they practice their art making, accepting teaching invitations merely out of vanity (...) Because graduate art programs are mostly producing teachers, they should consider providing seminars in pedagogical theory - not just art theory seminars. Education is a discipline with many differing theories and practices, and we should respect it more seriously.” (Madoff, 2009:7)

Outra questão subjacente é a relação das escolas com o mercado de arte. Que tipos de envolvimento são expectáveis? Aliado a esta inquietação está o desenvolvimento do papel social crítico dos alunos. Ernesto Pujol sugere, por isso, tipos de voluntariado como parte da formação artística. Existe a necessidade de conhecer a audiência para quem se destinam as obras de arte que se realizam, sendo relevante explorar formas de se dirigir a ela. “Educators should guide artists to help viewers through their work’s complexity.” (Madoff, 2009:10). Desenvolvendo experiências pedagógicas com a comunidade, a escola poderia agir como entidade ‘site-specific’, melhor compreender o seu lugar, e, nomeadamente, as narrativas dos seus estudantes e dos seus professores.

“Art schools need to look around and find what is right for them. Art schools need to act as site-specific entities. (...) Art schools need to embrace the narratives of their international professors and students, or they will betray them by colonizing them once again through whiteness.” (Madoff, 2009:10,11)

⁴⁰ Ernesto Pujol (2009), On the Ground, Practical Observations for Regenerating Art Education, in Madoff, S. (Eds) *Art School: (Propositions for the 21st Century)*. Massachusetts: MIT Press Books, pp.1-13

Pare este autor, o sucesso de uma escola de arte pode ser conseguido de duas formas. A curto prazo, espera-se que guie nos processos de produção convenientes para cada um, que una o talento a velhas e novas tecnologias, e que ajude os estudantes a encontrar a sua voz. Introduzir os estudantes no âmbito da história visual através da qual poderão encontrar um lugar, compreendendo e desenvolvendo o trabalho plástico num contexto social alargado. Para o autor, essa valorização do contexto social ajuda a libertar os novos artistas da ansiedade modernista relativa à originalidade, que é tomada pela cultura de celebridades como mero espetáculo.

“Nevertheless, in short term, art schools are successful if they guide young artists into the right artistic production processes for them: this match between talent (creative intelligence and skills) and old and new mediums is what gradually helps them to achieve their unique voice. This match also inserts the young artist into visual history, into the right ancestral inheritance line through which to locate, understand, and articulate their work both to art world that receives them and in the greater social context. Recognizing a social context helps to liberate young artists from modernity anxiety concerning originality, which is turned into spectacle by celebrity culture. If any art school were able to achieve this for students, it would be an enviable institutional accomplishment.” (Madoff, 2009:12,13)

A longo prazo, Pujol sugere que o sucesso de uma escola de arte está na sua propensão para que os novos formandos mantenham uma produção artística ao longo da vida, sustentando diálogos sobre a produção, a cultura ou a cidadania, crescendo construtivamente, criticamente e regenerativamente, ligados ou não ao mercado económico.

“In long term, I believe that artist success should be defined as the ability to sustain art making for a lifetime, whether within the profit or non-profit sectors, remaining part of conversations about the destiny of the country, the culture, an global citizenship. Artistic success would be about continuing to grow and produce, constructively critiquing and regenerating, (...)” (Madoff, 2009:13)

Também Sullivan (2010) refere diferentes formas de medir o sucesso do ensino artístico. Uns guiam-se pelo reconhecimento do mercado, sendo as instituições responsáveis pela preparação e aquisição de habilidades técnicas, outros guiam-se pelo estatuto da profissão, procurando práticas criativas enraizadas em disciplinas mais tradicionais. Nessa medida, colocamos a questão: como é que esta ambivalência se repercute no ensino secundário?

2.4.1 ‘Educational Turn’: Perspetivas da Educação como forma de Arte

“The ‘educational turn’ is a recently coined phrase that describes a movement within pedagogic theory. It has, however, begun to change how it is possible for artist-teacher to conceive of, and discuss, the practice-teaching interrelations” (Fortnum & Hjelde, 2009: 79, abstract)

A relação da prática artística com a escola de arte enquanto instituição tem merecido debates que reposicionam a noção de escola de arte, mas também do ensino artístico, e a presença do artista em contexto escolar. Revistas como a *Frieze* (2006)⁴¹, a *Artecontexto* (2007)⁴² ou a *Art Monthly* (2008)⁴³, publicaram números especiais sobre educação artística, sobretudo face à falta de relações detetadas entre os currículos escolares e as práticas artísticas contemporâneas nos cursos de licenciatura, mestrado e investigação no Reino Unido. Mas também outros eventos demonstraram interesse neste “educacional turn”, como tem sido denominado, a nível da curadoria e práticas artísticas. Um exemplo foi o SUMMIT (2007)⁴⁴ que se caracterizou como um fórum que questionou e procurou transformar alguns dos conceitos fulcrais sobre educação, produção de conhecimento e sociedade de informação. Também a *Frieze Art Fair* em Londres dedicou em 2008 um espaço a esta problemática, através de conversas sobre teoria e prática na educação artística atual⁴⁵. Acrescenta-se ‘The salon Discussion: You Talkin’ to me ? Why art is turning to education at London’s ICA (2008), ou mais recentemente o texto *TEXT2SPEECH: Reclaiming Art School* (2015)⁴⁶. Exposições como a *A.C.A.D.E.M.Y*⁴⁷, o projeto cancelado da *Manifesta 6* (2006)⁴⁸, o projecto ‘unitednationplaza’(2006)⁴⁹ ou a *Copenhagen Free University* (2001-2007)⁵⁰, são exemplos de projetos de grupos organizados de artistas, curadores, educadores que se têm comprometido em repensar modelos de ação artística e educativa.

⁴¹ *Frieze Magazine*(2006), Issue 101.

⁴² *Artecontexto* (2007), Issue 16.

⁴³ *Art Monthly* (2008), Issue 320,10/08.

⁴⁴ SUMMIT non-aligned initiatives in education culture in <http://summit.kein.org>

⁴⁵ Ver: http://www.friezeprojects.org/talks/detail/theory_practice_art_education_today/ [versão eletrónica] acedido a 03 de Setembro 2014

⁴⁶ Ver: <http://www.ica.org.uk/files/audio/noughttosix/ica-nts-salon-20080714-education.mp3>. ou mais recentemente: <https://www.ica.org.uk/blog/text2speech-reclaiming-art-school>, in ICA Studentforum, *TEXT2SPEECH*, Jane Scarth, bloomberg new contemporaries, Julie Ault, Martin Beck, Art School;

⁴⁷ *A.C.A.D.E.M.Y* (2006) project and book, Nollert, A. Rogoff, I., et al (2006) *Archiv fur aktuelle Kunst*. Revolver

⁴⁸ Ver: http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/IFM_04_26_05.pdf. A *Manifesta 6* foi cancelada, mas editou um conjunto de textos que se encontram em: <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>

⁴⁹ **unitednationsplaza** é um projecto de Anton Vidokle em colaboração com Boris Groys, Jalal Toufic, Liam Gillick, Martha Rosler, Natascha Sadr Haghigian, Nikolaus Hirsch, Tirdad Zolghadr and Walid Raad. Ver: <http://www.unitednationsplaza.org> O projeto inicia-se em Berlim, mudando-se para a Cidade do México e finalmente para Nova Iorque, situado no New Museum. sob o nome de *Night School* (2008-2009)

⁵⁰ <http://www.copenhagenfreeuniversity.dk/index.html>.

“As their project for Manifesta 6, the curatorial team of Mai Abu El Dahab, Anton Vidokle and Florian Waldvogel, intends to use the capital, network and infrastructure of Manifesta along with the local resources to start an experimental art school. The school, bi-communal and international in composition, will be formed around a site-specific exhibition materialized through short and long-term residency programs resulting in a production of a number of new works and events in Nicosia, and may go on to become a permanent institution.” (Nicosia Municipality and the International Foundation manifesta, press-release)⁵¹

No texto “Academy as Potentiality”, Irit Rogoff realça as mudanças na academia e propõe alternativas para a corporização através da adoção de projetos de investigação e conhecimento que privilegiam o que é significativo acima do que é útil. O conceito de potencialidade (e falibilidade) que a autora introduz, procura repensar a academia como espaço de especulação e experimentação, mais do que uma fábrica de criação de produtos de conhecimento em série. A autora vê a vinda do Acordo de Bolonha como uma ameaça, que, em última análise, se preocupa mais com uma cultura de consentimento, estandardizada face a padrões norte-americanos preocupados com uma economia de mercado. Essa evidência, é ainda mais notória face aos valores geralmente muito elevados dos cursos de mestrado em artes plásticas (MFA) ou de investigação espalhados nos vários países, e à recente obrigatoriedade de realizar doutoramentos em artes que o mesmo Acordo de Bologna implica (2006).

Esta “volta” na educação, em que artistas se preocupam com questões educativas nas suas práticas artísticas já acontecera anteriormente. A Bauhaus, como vimos, envolveu diversos artistas na construção do seu projeto educativo, e tinha como principal causa aproximar a arte da vida e as suas influências alargaram-se a outras escolas como a Black Mountain College, por exemplo. Nos anos 70, Joseph Beuys dá início ‘a palestras educativas como performance’ documentadas através de fotografia, onde os quadros negros de giz se apresentam como registo da ação do artista. Os seus quadros, remetendo eventualmente para as obras de Kasimir Malevich ou Ad Reinhardt, distinguem-se destes por constituírem uma única “instalação didática”, continuada no tempo, a que o autor intitulava “conferência permanente” (Podesva, 2007, para.1).

⁵¹ Manifesta press-release, (04/26/05), Amsterdam, in http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/IFM_04_26_05.pdf, acedido a 10 Julho, 2014

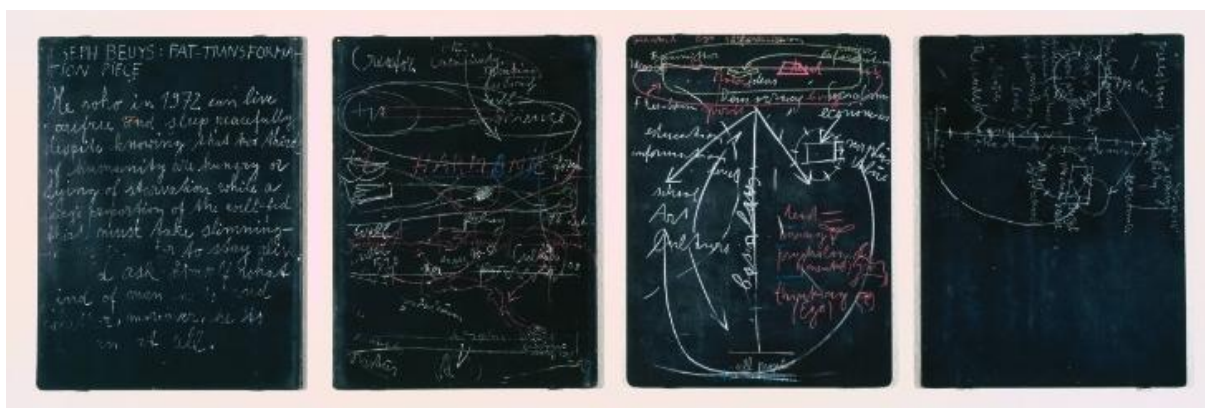


Figura 15 | Four Blackboards, Joseph Beuys, 1972⁵²

Estas aulas-performance procuravam continuar a discussão com a audiência para lá da ação ('post-performance') sobre variados tópicos, dos quais arte e política. Joseph Beuys proclamou a premissa 'every human is an artist' que subentende a crença de que todos os indivíduos têm capacidades criativas e a capacidade de co-criação de significado ao mesmo tempo que o artista, ou seja, a produção de arte e conhecimento está igualmente atribuída ao espectador tanto quanto ao artista. Estes trabalhos fazem parte do conceito "Escultura Social" que o próprio teorizou:

Cada Homem Um Artista não pretende sugerir que todas as pessoas devem ou podem tornar-se artistas plásticos. Beuys defendia que a criatividade e autodeterminação através da criação não são propriedade exclusiva do campo artístico. Imaginou que a aplicação da criatividade humana no tecido social e consequente redefinição do conceito e das fronteiras da arte, conduziram à 'escultura social'. A transformação da sociedade que Beuys vislumbrava só ocorreria se a criatividade se tornasse na moeda de troca das relações humanas, ocupando o lugar clássico do capital e do lucro" (Gomes, 2011 : 8 prefácio)⁵³

Apesar dos vários paradoxos que a sua obra implicou, o artista teve uma influência indubitável no desenvolvimento do movimento a que chamamos 'educação como arte'. Encontra-se, portanto, na obra de Beuys dois dos dilemas do artista-professor: por um lado a defesa democrática da educação e igualdade para todos, e por outro, esta ambição democrática depende da sensibilidade e sofisticação da sua 'persona' enquanto artista e professor. Reforça-se assim, ao mesmo tempo, o poder patriarcal da academia e a autoridade do artista. (Podesva, 2007)

⁵² , Joseph Beuys, 1972, Four Blackboards , Classification: painting , Medium: 4 works on blackboard, chalk, Dimensions: unconfirmed: 1216 x 914 x 18 mm; Transferred from the Archive 1983, DACS,2015, acedido a 03 de Setembro 2014 em <http://www.tate.org.uk/art/artworks/beuys-four-blackboards-t03594>

⁵³ Beuys , J. (2011) . *Cada Homem Um Artista*, Tradução e Introdução Júlio do Carmo Gomes, Lisboa: 7 nós

“Beuys’ thinking process intended to push thinking and experience further. Although his artwork enacted an experience, Beuys seems to value the intellectual atmosphere of the classroom and what could provoke. The classroom became a context for art-making experiences. Through discussion and performance, Beuys’ classroom became an art experience meant to educate and to transform.” (Daichendt: 2010:69)

Nessa medida, outro conceito que se integra como modelo alternativo ao modelo de Beuys, seria a ‘estética relacional’, conceito criado por Nicholas Bourriaud em 1998, para caracterizar uma série de práticas artísticas no decorrer dos anos 90, onde a audiência é convidada a participar nalgum tipo de atividade que implica uma determinada interação social.



Figura 16 | Rirkrit Tiravanija , *untitled 1992/1995 (free/still)*⁵⁴

O trabalho de Tiravanija ‘Untitled’ (1992), é exemplo deste tipo de intervenção onde se procura um relacionamento entre audiência e o artista, mais do que mostrar os resultados da ação. Aqui, a educação é entendida como forma de arte e não como forma de mediação/facilitação. Expandindo o campo criativo e imaginário democrático, os artistas apropriaram-se da educação como forma de arte e através da recriação de escolas, troca de conhecimentos, conferências, laboratórios, esculturas sociais, performances, afastam-se da instituição de arte para espaços do quotidiano, tais como ruas, lojas, casas e escolas entendidos como “possíveis espaços de envolvimento” (Podesva,2007: para.4).

⁵⁴ Rirkrit Tiravanija , *untitled 1992/1995 (free/still)* em <https://arteart.wordpress.com/2010/03/10/rirkrit-tiravanija-untitled-free-19922007/#jp-carousel-29>

Fortnum & Hjelde (2007) sugerem que estas práticas tendem a ser inexploradas no contexto académico e poderiam potencialmente se apresentarem como modelos de ensino-aprendizagem mais envolventes e ativos, e como futuros paradigmas de práticas de trabalho. Os papéis do artista têm vindo a abarcar outros títulos como produtor cultural, gestor de projetos, colaborador, publicitário, entre outros, que expandem a aprendizagem e a arte contemporânea socialmente construída, dando ênfase à audiência. Estas questões necessitam de reflexão e discussão entre os artistas-professores nas suas práticas docentes e artísticas.

“What is needed is further discussion by artist-teachers as well as real institutional engagement, to address not only how we might talk about and theorize what it is we do but also enable much wider reflection about knowledge production within contemporary society.” (Fortnum & Hjelde, 2007: 84)

2.4.2 O Artista-Professor-Investigador

Marin Viadel (2011) reúne alguns organismos e associações internacionais que diretamente se relacionam com a Educação Artística enquanto disciplina, tais como a UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) que organizou duas conferências mundiais sobre a Educação Artística, uma em 2006, em Lisboa, e a segunda em 2010, em Seul; a Associação Nacional de Educação Artística (NAEA) nos Estados Unidos da América, que também colabora com a NSEAD - Sociedade Nacional para a Educação em Arte e Design no Reino Unido; a InSEAD - Sociedade Internacional para a Educação ou a AERA - Associação Americana de Investigação Educativa, nos Estados Unidos, que depois se subdivide em grupos especializados em determinadas temáticas; Em comum entre si, têm a intenção de reforçar as identidades e valores pessoais e sociais e a diversidade cultural através da Educação Artística.

Também Hickman (2008) organizou uma edição que resume as principais temáticas sobre metodologias em educação artística abordados no Reino Unido que nos dão um resumido retrato dessas problemáticas do campo de estudo: a afinidade da docência com a investigação etnográfica; a história da educação artística; a fotografia infantil: o desenvolvimento de programas de doutoramento em arte e desenho baseados na prática criativa; os estudos interculturais; os estudos de caso; a história oral e histórias de vida; a etnografia visual; as narrativas e neonarrativas.

Esses testemunhos, encontram ressonância numa outra vertente da problemática do ensino de artes visuais, para aqueles que desenvolvem trabalho enquanto artistas, professores e também investigadores. A ambivalência sobre a sua identidade leva alguns autores a questionarem a relevância das artes visuais na instituição. As políticas do que constitui a investigação em artes visuais, e como é que as artes contribuem para novas formas de pensar sobre as coisas estão no âmago destas problemáticas. Sullivan acredita que é tempo de repensar o significado de formas e processos visuais à luz de novas teorias sobre o cérebro e como as imagens e objetos contribuem para a mente. A investigação artística tem vindo a ser contextualizada segundo diferentes perspetivas e práticas. Sullivan propõe três tradições e métodos de investigação, as quais chama Empírica, Interpretativa e Crítica, baseadas na perspetiva de Jurgen Habermas (1971), que procurou expandir as fronteiras da estrutura do conhecimento ao incluir a compreensão técnica, contextual e crítica:

“We seek to know in order to control social and natural realities (the empirical-analytic interest), to qualitatively interpret and understand such realities (the hermeneutic-historical interest), and to transform our individual and collective consciousness of reality in order to maximize the human potential for freedom and equality (the critical-emancipatory interest).” (p. 146)

A visão empirista baseia-se num aprofundamento da investigação baseada em dados que derivam de uma determinada experiência da realidade social e pode ser recolhida e analisada com diferentes métodos e técnicas. A perspetiva interpretativa advém da tradição hermenêutica de Habermas e Paul Ricoeur, assim como Egon Guba e Yvonna Lincoln e privilegia a compreensão dos processos humanos de criar sentido. A forma como a experiência é vivida, sentida, reconstruída, reinterpretada ou compreendida subentende que a compreensão de sentido é construída e não encontrada, pois depende de uma mediação e construção de contextos sociais específicos. A investigação é entendida como prática que permite a criação e construção de interpretações à medida que o sentido é construído ao longo do processo de investigação. A perspetiva crítica procura a transformação social, repensando os grupos minoritários da estrutura social, e avaliando as suas características tais como o género, raça, economia, etnia, entre outros. Usa métodos como a desconstrução, a narrativa ou perspetivas geralmente omitidas das grandes narrativas históricas. Através da dialética, dá poder aos indivíduos para desafiar as circunstâncias que lhes restringem o acesso aos discursos. Da crítica feminina, à história de arte, a análises críticas sobre as práticas de

gêneros nas políticas culturais contemporâneas, procura integrar criticamente linguagens verbais e visuais nas estruturas.

Também Pearse (1992), se refere aos três paradigmas de Habermas, para caracterizar a teoria, investigação e prática da educação artística. Depois de apresentar as suas especificidades, o autor entende que os dois primeiros paradigmas têm vindo a ser absorvidos na educação de artes visuais pela corrente DBAE (Discipline Based Art Education), que se baseia na avaliação da arte como uma sequência testável e concebida através de quatro disciplinas específicas: arte em estúdio/atelier; história de arte; estética e crítica de arte (Efland, 1990). A sua tendência científico-racionalista e de conhecimento técnico é mais associada ao primeiro paradigma empirista-analítico, e embora proclame uma visão compreensiva mais abrangente associada ao segundo paradigma de orientação hermenêutico-interpretativo, é para o autor uma associação mais forçada dada a sua orientação centrada no objeto. Apesar de também incluir a crítica da arte, esta crítica tem ainda um cunho formalista, aparentando excluir a dimensão social do terceiro paradigma, com orientação teórico-crítica. Esta última dimensão, aliás, tem vindo a crescer, dado o interesse pela realidade social, cultural e política de alguns professores de arte/ educadores, e da crescente investigação nos impactos que a educação artística pode ter na cultura, no feminismo, no pluralismo cultural, ou no multiculturalismo. Estas tendências, das quais são exemplo a cultura visual (Duncum, 2006) ou a Educação para a Arte Envolvida Socialmente - 'Education for Socially Engaged Art' (Helguera, 2011), têm as suas raízes nas noções do terceiro paradigma, assente na valorização da liberdade e poder aos grupos marginalizados (Duncum, 1990, Pearse, 1992).

Portanto, estas três tendências definem paradigmas para a investigação em artes visuais, que Sullivan subdivide em práticas meta-teóricas, práticas compreensivas, práticas reflexivas, prática pós-disciplina, e práticas de sistemas visuais (Sullivan, 2010).



Figura 17 | Investigação em Artes Visuais,

Fonte: Sullivan, (2010: 112-113)

A compreensão do papel do artista enquanto criador de imagens visuais como forma potencial de fazer uma investigação “em” arte no contexto da prática em estúdio, permite concluir que há a necessidade de tomar em consideração diferentes funções do artista e das imagens como fonte. À medida que a noção de artista se afastou da noção de génio iluminado, afastado da sociedade, surge uma noção de artistas-professores que se movem entre diferentes disciplinas, que absorvem, adaptam e cooptam linguagens investigativas, expandindo fronteiras e convenções metodológicas, interesses políticos, dentro do universo da experiência estética, da crítica cultural e relevância pedagógica.

“Anyone interested in changing social, cultural, and global world brought into sharper focus by the critical cuts of postmodernism and the pervasive possibilities of technologies cannot help but be excited” (Sullivan, 2010: 119).

O autor apresenta áreas da prática de artes visuais que definem novos enquadramentos e situações abertos a ambientes digitais, espaços comunitários e colaborações culturais que permitem uma investigação crítica e criativa. Para o autor, a investigação que inclui as práticas contemporâneas, os artistas e o seu trabalho, facilita a visão da obra de arte como “lugar de possibilidade” para fazer, pensar e ensinar arte.

Whether undertaking research *in* art or *about* art, the artist-theorist becomes involved in a set of practices that must be defensible. The aim of research in the visual arts, as in other similar forms of exploratory inquiry, is to provoke, challenge, and illuminate rather than confirm and consolidate (Sullivan, 2010: 174).

Também Thornton dedica toda uma obra sobre a noção de artista-professor-investigador em ‘Artist Researcher Teacher, a study of professional identity in art and education’ (2013). Focando-se no desenvolvimento da identidade profissional, o autor apresenta uma reflexão sobre os binómios artista-professor, artista-investigador e professor-investigador. O artista-investigador advém de premissas que cruzam aquelas apresentadas por Sullivan (2010), uma vez que partem de uma reflexão acerca da prática artística como forma de investigação, enquanto a noção de professor-investigador retoma uma discussão no âmbito da investigação-ação. Fazendo uma primeira análise dos conceitos e identidades do artista, professor e investigador separadamente, o autor procura posteriormente pensar formas de interação entre as três identidades, que através de esforços pessoais holísticos direcionam a arte como uma força cultural, em vez de uma fragilidade. Para alguns educadores, a sobreposição de identidades, permitirá desenvolver uma sinergia que interrelaciona e integra aspetos da cultura visual.

I argue that an understanding of being as not necessarily dualistic (being one thing or another) may help particular individuals come to terms with all that constitute their being, and in particular here, their being artists, researchers and teachers. The central question in the field of art and education is ‘how do I reconcile all valued aspects of my professional identity?’ (Thornton, 2013: 5).

A prática reflexiva, tal como conceptualizada por Schon (1987), é uma forma de compreender a noção de ser, pois sugere-nos que a identidade profissional é constantemente e criativamente construída através do nosso pensamento e performance. O ‘prático-reflexivo’ adquire conhecimento e melhora a sua performance refletindo na ação, através de processos de pensamento e de ação criativos e inteligentes em contextos que podem ser imprevisíveis. O autor vê o professor como uma profissão onde a prática reflexiva é benéfica para o sucesso da aprendizagem, através de uma ideia fluída de identidade que se afasta da visão dualística. Thornton reforça estes pressupostos apresentando a ‘teoria integral’, que entende a noção de ‘ser’ (*being*) como mediador de diferentes papéis e identificações importantes para o indivíduo, mas potencialmente destrutivas quando se encontram em constante conflito.

“An important conceptual underpinning of the integral approach is that of simultaneous presence of parts and wholes. Taking a non-dualistic view of these does allow for the conceptual integrity of the artist, the researcher and the teacher to coexist for the individual.” (Thornton, 2013: 8-9)

Nessa medida, o autor considera importante a reconciliação entre as diferentes identidades, e fundamental a compreensão das condições sociais na qual as identidades profissionais são construídas, para melhor responder a necessidades pessoais, às necessidades dos outros, e aos desenvolvimentos profissionais em ambas as frentes.

“The initial identities of artist, researcher and teacher are based on actual practitioners but are also constructs or categories that represent differentiations of practices and beliefs. In this understanding people both shape categories and are shaped by them.” (Thornton, 2013: 3)

Como entende Marin Viadel (2011) as investigações em Educação Artística constituem um território alargado e muito especializado, que se apresenta e se cruza entre as investigações educativas e as investigações sobre arte, que se afirma, no entanto como um território com identidade própria, na intersecção entre estas duas áreas. Assim, é um facto que os investigadores dedicados à Educação Artística têm atividades paralelas noutros domínios adjacentes:

“Así mismo, muchas investigadoras e investigadores conjugan su dedicación a la Educación Artística con otras actividades, no solo docentes, sino con la creación artística (exposiciones, comisariados, etc.) o investigando en territorios contiguos, ya sea la educación, la estética, la psicología, la sociología o la crítica de arte. (Viadel, 2011: 272).

A abordagem à condição de artista-professor-investigador é analisada por Thornton (2013) nos diversos níveis de ensino, face às demandas de investigação que a própria atividade docente subentende, aliada à vontade de manter uma produção artística continuada, comprometidas com a vontade de transmitir e produzir conhecimento enquanto docentes.

2.4.2.1 A/r/tography

“Aristotle articulated “three forms of ‘thought’: Knowing (*theoria*), doing (*praxis*), and making (*poesis*) the latter including poetry as well as other productive arts. (...) Understanding these three forms of thought has always been of interest to art educators and those interested in accessing the arts as a means to enhance their own understanding of ideas and practices” (Irwin, 2004: 27)

Dentro das variantes temáticas e grupos metodológicas existem as Metodologias Artísticas de Investigação em Educação (MAIE) que se apresentam como uma forma

inovadora de investigação em educação, que aproxima os usos tradicionais profissionais da criação artística com as normas e critérios da investigação em ciências humanas e sociais. Como Sullivan também demonstrou, Viadel (2011) explica como estes investigadores entendem que as atividades científicas não são opostas às atividades artísticas. São percebidas como complementares, com enfoques e resultados díspares sobre as problemáticas, e reconhecimento académico similar, das quais se destacam as seguintes problemáticas: a pluralidade de linguagens de representação; a complexidade semântica e a amplitude conotativa dos resultados; e a flexibilidade dos dados empíricos (Viadel, 2011: 281) Nesse sentido, admite formas e géneros próprios das manifestações artísticas, abrindo novas possibilidades no campo da Educação Artística.

Um dos grupos de investigação mais sólido no uso de metodologias artísticas, segundo Viadel (2011), situa-se em Vancouver, Canadá, na Universidade da Columbia Britânica, onde se desenvolveu uma tendência metodológica denominada “A/R/T/ography”.

A/r/tography é uma forma de investigação baseada na prática que une arte e educação. A arte e educação complementam-se através de relações rizomáticas de investigação baseada nas vivências, e são expressas através de obras arte (a/r/t) e escrita (graphy). Unindo arte e grafia no mesmo nome, pretende unificar noções de identidade do artista, professor e investigador, em vez de deslocar estas três perspetivas em campos artificialmente separados.

“Those living in the borderlands of a/r/t recognize the vitality in a in-between space. They recognize that art, research and teaching are not done, but lived. The lived experiences and practices are inherent in the production of works of a/r/t and writing (graphy) made by individuals creating and recreating their lives. Thought and action are inextricably linked, and through a hermetic circle of interpretation and understanding, new knowledge affects existing knowledge that in turn affects freshly conceived existing knowledge.” (Irwin, 2001: 33)

Influenciada pelas noções de investigação-ação, ou auto etnografia, é considerada por Irwin (2001) como uma mestiçagem que dá atenção à memória, identidade, reflexão, mediação, histórias de vida, interpretação ou representação, pela partilha de práticas e representações, potenciando novos sentidos mais do que certezas.

“ The in between spaces narratively explored through image and text create a complex mix of ideas within curriculum and leadership that generate caring for the creation of self through esthetic excursions and incursions experienced in the recursive inquiry of a/r/tography.” (Irwin:2011, 35)

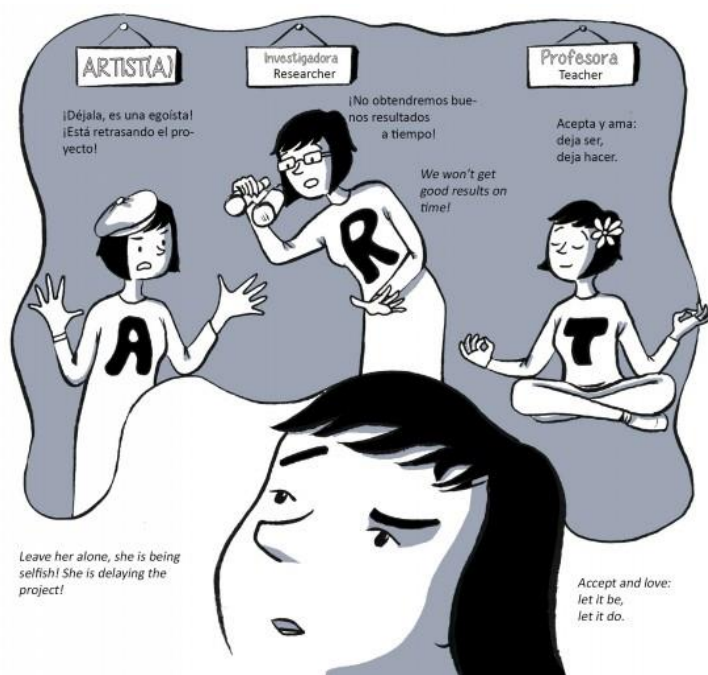


Figura 18 | Fragmento de dissertação que une texto e imagem através do metodologia a/r/tográfica

Fonte: Madrid-Manrique (2014)

A imagem acima apresentada foi retirada da dissertação de doutoramento de Marta Madrid-Manrique (2014)⁵⁵, Universidade de Granada, em Espanha, que desenvolveu um estudo educacional, artístico e social que reflete o potencial da linguagem de Banda Desenhada e das Novelas Gráficas na investigação qualitativa. Nessa medida, usou uma metodologia de investigação baseada na banda desenhada, com orientação nas epistemologias relacionais e baseadas na prática da a/r/tography, que lhe permitiu explorar as identidades contraditórias enquanto artista, professora e educadora, através da exploração de um diálogo polifónico imaginário entre três personagens que apresenta em forma de Banda Desenhada.

Outras formas de exploração artográficas, incluem a performance, os meios audiovisuais, digitais, entrevistas à comunidade, que privilegiam o processo de criação, como ato de invenção e não de interpretação. A mudança de perspetiva implica a destabilização de conceitos, objetos e identidades que também é encontrada nos discursos artísticos contemporâneos, onde a noção de “lugar” como conceito geográfico fixo se foi progressivamente mudando para um conceito relacional que reinventa a noção de “situação”

⁵⁵ Dissertação disponível em <http://artography.edcp.educ.ubc.ca/?p=1154>, [disponibilizado a 18 de Agosto, 2015, por Nathalie LeBlanc], acedida a 05 de Setembro, 2015.

no interior de processos políticos, económicos, culturais e sociais. A a/r/tografia, é considerada uma investigação baseada em relações estéticas, aprendizagem e investigação relacionais, através de discussões colaborativas, que podem entrar em tensão por vezes, mas que permitem um espaço de abertura a conexões e ruturas. Irwin , Beer, Springgay, Grauer, Xiong & Bickel, (2006), falam-nos assim de ‘pedagogias de lugares’ através do distanciamento de binários e da aproximação a redes de significado singulares, relacionais e rizomáticas, dando importância ao meio, ao espaço entre, ao processo de vir - a - ser (‘becoming’), que inclui a audiência na produção de conhecimento.

3º CAPÍTULO: O artista-professor em Portugal

3.1 A criação da Academia das Belas Artes de Lisboa e do Porto

Na sua obra homónima, *Pensar a Arte, Pensar a escola*, António Quadros Ferreira (2007), refere-se ao lugar do ensino artístico da seguinte forma: “(...) o lugar do ensino artístico é o lugar onde se pensa a arte... e, naturalmente, onde se pensa a escola.” Nomeadamente, a história das Belas Artes, à qual o autor está ligado, está interrelacionada com a história de “emancipação dos artistas, principalmente pintores e escultores, de um contexto nitidamente artesanal. Nessa medida, “ Pensar a arte e pensar a escola redonda em pensar a arte na escola” (2007:15).

“Numa perspectiva que é a que nos interessa, hoje, o pensar a arte manifesta-se num contexto de criação contemporânea, o que, por si só, dificulta substancialmente o problema do ensino da arte. (...) Pensar a arte é pensar a arte contemporânea, é pensar a incerteza que o objecto encerra. Incerteza tanto do processo como do produto, tanto do artista como do homem, em suma, a qualidade de incerteza é a qualidade de crise.” A arte contemporânea privilegia a interrogação, a reflexão, o questionamento, será isso uma mais valia? “ Quando a arte se liberta, muitas das vezes, quer do artista, quer do objecto, então, o que resta é a interrogação.” (Ferreira, 2006: 40)

Segundo António Quadros Ferreira, até ao século XIX, a nível superior imperou o modelo francês de universidade, onde “ o ideal de emancipação (...), para formar especialistas e não cidadãos capacitados para a reflexão” sendo substituído pelo modelo alemão, onde “ o essencial era ensinar a pensar por si mesmo (...), não existindo saberes seguros nem permanentes”. Em Portugal, nomeadamente, predominou “o modelo da Europa da Contra-Reforma, que perseguia e castigava o erro, assumindo-se alguns princípios napoleónicos da

cultura francesa que visava a formação de funcionários.” Nesta medida, a ideia moderna de universidade, com os dois modelos distintos, francês e alemão, no que se refere ao ensino artístico daria prevalência à noção de artista génio, e da obra arte como materialização dessa genialidade, conceção ainda muito patente nos nossos dias. (Ferreira, 2011:17)

A Academia de Belas Artes em Lisboa nasce em 1835, sendo este ano um importante marco para o Ensino Artístico em Portugal. Tinha como objetivos “promover a civilização geral dos portugueses, difundir por todas as classes o gosto pelo Belo, e proporcionar meios de melhoramentos aos Ofícios e Artes fabris, pela elegância das formas de seus artefactos”. (Fernandes, Ferreira & Ó, (2007:273).

Nota-se a ligação das artes com a aprendizagem de uma profissão sob a utopia do progresso industrial, e consequentemente, as dificuldades em operacionalizar esse desígnio. Em 1836, cria-se a Academia de Belas Artes no Porto e a criação de um Conservatório de Artes e Ofícios, com a intenção de formar em Lisboa, servindo “depósito geral de máquinas, modelos utensílios, desenhos, descrições, e livros relativos às diferentes Artes e Ofícios” (Decreto de 18/2/1836), criando como que um catálogo de artefactos da modernização.

Segundo os autores, existia uma “noção embrionária de educação geral” que ficaria expressa em diferentes fontes, onde se percebe que não bastaria aprender a arte do ornamento, mas também, o desenho da figura humana e dos animais; além do desenho deveria saber-se modelar, adquirir umas luzes de história de arte e das regras e composição, necessitando adquirir conhecimentos da história dos estilos para melhor criarem as suas produções. Porém, é com a preocupação de estender o ensino de desenho a diferentes classes profissionais, como por exemplo, canteiros, entalhadores, ourives, estucadores, fabricantes de louças e de azulejos, marceneiros, que se estende a sua aplicação (Fernandes et. al., 2007: 274).

3.2 Narrativas de ‘salvação cultural’ e ‘salvação das almas’

Catarina Martins desenvolveu um estudo sobre as “As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal, de finais de XVIII até à primeira metade do século XX” (2011), procurando

apreender as linhas de continuidade nos modos como foi evoluindo a forma de pensar a educação artística em Portugal, mas também as diferenças na sua configuração. Analisando como se formou e através de que matrizes institucionais se naturalizou a educação artística e o ensino de artes visuais, a autora conclui que as discussões à volta da educação e aprendizagens das artes em Portugal quase sempre se centraram numa “plataforma das narrativas de salvação cultural”(2011:12).

“Diríamos que o ensino das artes, em Portugal, viveu não uma posição antinómica, mas antes nessa ambiguidade da institucionalização do não ensinável, no campo das belas artes, e da elaboração, por outro lado, de uma gramática curricular bem definida e organizada sequencialmente, tendo em conta o aluno e o seu destino profissional, particularmente ao nível do discurso pedagógico sobre o desenho, no ensino liceal e técnico. A questão da genialidade e dos dons inatos, que acompanhou a figura moderna do artista, levou a que no ensino regular a educação artística fosse sendo remetida para as margens, dificilmente se equivalendo a um campo de conhecimento, por outro lado, a sua instrumentalização como uma disciplina manual reduzia-a a uma tecnologia disciplinar do corpo e da alma do aluno.” (Martins, C. 2011: 12)

Segundo a autora, a defesa das artes na educação estruturou-se à volta de dois grandes eixos, situados mutuamente no plano económico e no plano moral. Por um lado, durante o século XIX, as artes foram introduzidas como formas capazes de conseguir a salvação da nação, que, na sequência do pensamento modernista, levariam ao progresso e ao desenvolvimento económico e cultural. Por outro lado, as artes pareciam permitir o desenvolvimento interno do aluno através de um trabalho de si para si, que na conceção de Foucault, intensifica a construção de si através de uma ética da existência, mas, ao mesmo tempo, parece afastar as artes da discursividade sobre si mesmas.

Nesse sentido, o ensino das artes em Portugal, parece estar ligado ao desenvolvimento da criatividade como meio de formação humanística, como desenvolvimento saudável do psíquico e do físico, todas elas funções fundamentais na integração dos alunos nas teias sociais, não se podendo ignorar uma determinada tecnologia de controlo e regulação social. Ademais, a introdução do desenho nos currículos escolares foi sendo justificada tendo implícito formas de regulação e disciplinamento dos sujeitos. “O governo do olhar”, como propõe Martins (2011), foi-se constituindo como um espaço produtivo de governo dos alunos, através da construção de uma determinada visão e visualidade.

3.2.1 Finais do século XVIII a inícios do século XIX

Martins (2011: 465) refere-se à noção de ‘governamentalidade’ definida por Foucault (1991), para compreender os mecanismos de regulação presentes no discurso pedagógico. Nos finais do século XVIII a inícios do século XIX, assistiu-se à formação dos países em Estados-Nação, e consequentemente, à visão dos grupos de sujeitos como ‘população’, que implicaram a criação de novas relações entre as práticas governativas do Estado, e o comportamento e disposições dos sujeitos em particular. Na medida em que a escola se constitui um lugar de transformação de crianças em cidadão modernos, não se dissociam os discursos que transparecem entre o individual e o coletivo, “entre o governo de todos e de cada um em particular.” (Martins, 2011: 465).

Nesses cruzamentos de sistemas de pensamento importa tornar claro quais as estratégias que intervieram e tornaram possível a construção dos sujeitos enquanto reflexo das lógicas singulares dos Estados modernos. Assim, o papel que o desenho assume face às outras disciplinas curriculares na educação dos alunos, crianças e jovens, torna-se secundário, sendo mais importante a ideia de que as artes deviam fazer parte de uma formação integral do aluno, dependendo delas o progresso económico e cultural do país (Martins, 2011: 465). A defesa da educação artística, e, especificamente, do desenho no contexto português, girava, então, em torno do seu papel na formação do vir-a-ser cidadão. Para isso, era necessário dotar os alunos de ferramentas técnicas que o tornariam apto para o mercado do trabalho, e, como objetivo último da educação, a construção do cidadão educado e universal.

Conceitos que poderemos entender como naturais, tal como o carácter de exceção das artes, parecem ser antes fruto de relações de poder que guiam a produção. O desenvolvimento de qualidades estéticas, espirituais e emocionais através da educação artística surge em paralelo com necessidades de normalização do cidadão como trabalhador e como observador treinado no curso da sua participação na sociedade e na construção da sua própria existência. Assim, as noções de “salvação da nação” e “salvação das almas” têm impacto na condução dos currículos, e nos processos de construção do ‘eu’, na qual se explora a interioridade da criança e do jovem. O desenho introduz-se no ensino elementar, liceal e no ensino técnico, procurando uma justificação e um desenvolvimento teórico, através de uma “progressiva expertise psico-pedagógica” diferenciando-se na sua motivação, aplicação, e imagem dos sujeitos que se pretende criar, no ensino liceal e no ensino técnico (Martins, 2011:465).

3.2.2 Segunda metade do século XIX e início do século XX

Na segunda metade do século XIX, em defesa do desenho estão os princípios económicos, enquanto nas primeiras décadas do século XX se vai intensificar um discurso psico-pedagógico, com grande projecção e que estará completamente naturalizado na década de 50. Assiste-se à passagem de um registo de exceção onde a ideia de dom está implícita, para um discurso universal que subentende a tendência natural da criança desenhar.

Como linguagem universal, o ensino de desenho ganhará mais vantagens no ensino técnico “cuja lógica de funcionamento se aparentava com o processo de construção de máquinas e objectos.” (Martins, 2011:466). No ensino das belas artes, ainda que considerado essencial à construção do artista, o desenho seria desenvolvido pela repetição de uma tradição, sem recurso a aprofundamentos pedagógicos alternativos.

“A cópia dos grandes mestres repetiu-se maquinalmente, vindo apenas a ser questionada por uma geração modernista que, em Portugal, nunca teve a projecção que teve lá fora.” (Martins, 2011:466)

No ensino técnico, o desenho visava formação de operários qualificados para a indústria, enquanto nas belas artes participava na formação do artista, fazendo-se clara esta divisão do sensível. A nível da formação da criança, o desenho era entendido como meio de desenvolvimento saudável, reforçando-se os valores psicológicos como “diagnóstico da alma infantil” (Martins, 2011: 466).

3.3 O Ensino de Desenho *versus* o Ensino Artístico

A ideia de que o ensino geral não servia para formar artistas foi repetida inúmeras vezes até aos nossos dias e foi expressa por figuras de referência na construção da disciplina secundária de desenho, como já referenciamos. Para estes autores, era necessário lutar contra o ‘mito’ social de que o desenho exigia jeito e inculcar, pelo contrário, a noção que todos poderiam e deveriam desenhar. Tratava-se, portanto, de um aparente discurso democratizador, usado para justificar a inclusão curricular do desenho no ensino geral. Lígia Penim conclui com o seu estudo, porém, que a inclusão de desenho nos currículos gerais do ensino secundário, embora visto como um gesto democratizador, constituiu-se como um gesto excludente, afastando a maioria dos alunos dos espaços de produção artística.

Através da generalização do ensino do desenho e da generalização da arte nas escolas, criou-se, ao mesmo tempo como que um limite social para o acesso a ela. Nessa medida, a autora refere o pensamento de Foucault, que assume a escola como meio político de governo

dos sujeitos. O significado político dos saberes escolarizados do desenho levam Penim a melhor discernir essa relação histórica entre a arte e o seu ensino, repleta de ambiguidades, feita de aproximações e recuos, mas, todavia, presente.

Penim conclui que dois discursos fundaram a entrada do desenho e permanência nos currículos das escolas técnicas e nos liceus: o desenho como contribuição para o crescimento económico da nação e o desenho como meio central para a educação integral do sujeito, tanto nas suas dimensões intelectuais como emocionais. Através da reprodução de normas que atravessaram contínua e repetidamente todo o ensino de desenho, parecem assim inscrever-se como um *'habitus'* (Bourdieu: 1996), constituindo, segundo Penim, um bom exemplo de regime de governo disciplinar moderno.

O artista-professor no ensino português reflete ambiguidades e objetivos por vezes pouco claros. Algumas questões estão subentendidas na presença do artista-professor no ensino secundário: A arte ensina-se? Quais os objetivos do ensino de artes visuais no ensino secundário? A prática artística ajuda a uma melhor atividade enquanto professor de arte? Porquê? Como? Estas e outras questões estão efetivamente subjacentes a qualquer investigação no ensino de artes visuais, e compreender a condição do artista-professor parece fazer convergir várias das suas problemáticas. Como nos diz Quadros Ferreira, “Ensino e Pedagogia remetem-nos para uma realidade: a de saber se é possível o ensino da arte, em geral, ou o ensino da formação dos artistas, em particular.” (2007:16).

3.4 Tendências do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário em Portugal

“Até 1759 o ensino passava pelas escolas ligadas às ordens religiosas, das quais os colégios dos jesuítas cobriam as maiores cidades do país. As escolas primárias e secundárias ou liceus eram poucas no séc. XIX, e muitas vezes não tinham sequer edifícios próprios, os alunos tinham de frequentar as aulas em casa dos vários professores.” (Eça, 2001, para. 4)

Teresa Eça explica-nos como em Portugal o catolicismo teve um peso determinante na organização da sociedade e do ensino de artes visuais. Ao longo da 1ª república, entre 1910 e 1926, procurou-se ainda desenvolver um anticlericalismo, favorecendo a massificação do ensino mas o curto tempo da sua duração, não permitiu mudanças realmente inovadoras. Assim, entre 1926 e 1939, os pedagogos regiam-se pela doutrina cristã, onde se refletiam diferenças de classe e de sexo, mantendo-se valores sociais e repercutindo discriminações sociais (Eça, 2001).

Ao longo do Estado Novo, a maioria das crianças era mantida analfabeta não sendo considerado importante ler e escrever, o que, aliás poderia prejudicar a Nação. Distingua-se a educação feminina da masculina, tanto a nível físico, através de escolas separadas, como a nível curricular, onde se aprendiam conteúdos especificamente femininos, como as rendas e os bordados ou as boas maneiras (Eça, 2001).

Como vimos, o Ensino de Artes Visuais começou, especificamente com a introdução da aprendizagem do Desenho.

“O ensino do desenho no ensino público secundário começa como disciplina no currículo Português a partir da reforma de 1860 no governo de Fontes Pereira de Melo, político empenhado em dotar o país de estruturas para desenvolver a indústria: o caminho de ferro foi uma das suas medidas mais conhecidas.(...) Durante todo o século, continuaram-se a usar os conteúdos de desenho geométrico, traçados lineares e na escola elementar, quando existia o desenho era praticado pelo método Pestalozzi como preparação para o desenho à vista. O desenho dos liceus desse tempo era um denso aglomerado de traçados geométricos que estava para além das necessidades e possibilidades dos escolares (Bêtamio, 1967” (2001, para.4).

O desenho apresentava-se essencialmente como uma vertente racionalista, dando-se atenção ao processo estruturante do pensamento e por outro lado, ao desenvolvimento da destreza manual.

“A racionalidade, própria do iluminismo que moldou o ensino em Portugal foi o caminho escolhido durante muito tempo na educação artística. Segundo Bêtamio, (1967) das duas grandes correntes pedagógicas: uma racionalista, tendo por base o desenho geométrico, primeiramente exposta por Pestalozzi, continuada por Froebel (1782-1852) e por J. Guillaume em França no final do séc. XIX, e outra de inspiração mais naturalista, anunciada por J.J.Rousseau (1712-1778), defendida por H. Spencer (1820-1903) e percursora das correntes modernas da didáctica do desenho que se fundamentam na psicologia e nas novas teorias do conhecimento, é a corrente racionalista, do método Guillaume que os portugueses vão importar.” (Eça, 2012, para. 2)

O desenho, tal como explica Teresa Eça, aparenta ter sido confundido com a geometria durante mais de um século da sua introdução no ensino, o que influenciou a sua evolução e direção ao longo dos anos. Assim se afirma como um meio utilitário, de carácter pragmático, servindo essencialmente à indústria, procurando fazer a ponte entre a ciência e a técnica. Apesar disso, Portugal não possuía muita indústria e não sentiu os efeitos da Revolução Industrial pois detinha uma economia muito artesanal.

Segundo a autora, Vasconcelos entre outros professores republicanos liberais, consideravam o ensino das artes medíocre aquando das mostras portuguesas nas exposições universais. A preocupação pelo desenvolvimento económico era patente, mas, por outro lado,

alguns temiam a educação do povo e respetiva alteração da distribuição social vigente, o que dificultou a expansão de sistema educativo.

As escolas criadas pelo Estado inculcaram o modelo das corporações até 1974, onde a par das escolas, se transmitiam as técnicas artesanais ou semi-industriais por oficinas ou pequenas empresas familiares. Ao longo de toda a ditadura, o ensino refletiu os seus valores, onde não havia lugar para o pensamento crítico, a compreensão estética ou a criatividade. Os manuais nacionais reproduziam os manuais franceses ou ingleses do final do séc. XIX., não se valorizando o pensamento e expressão própria.

Nos anos 60 e 70, nota-se alguma progressão, e, segundo Teresa Eça, Betânio de Almeida abordou a expressão livre, ainda que timidamente, através da sua influência na construção dos currículos de desenho e elaboração de manuais. Assim, começa-se a assistir à ao reconhecimento da arte infantil, ao estudo do desenvolvimento gráfico da criança, à educação do gosto, à apreciação da arte e à substituição do desenho-à-vista pelo desenho de interpretação, mas não existia ainda um programa de educação artística.

A influência de Herbert Read em Portugal leva ao desenvolvimento de núcleos de Educação pela Arte, culminando com a Escola Superior de Educação pela Arte, que embora de curta duração, viria a influenciar os elementos das posteriores Escolas Superiores de Educação, assim como universidades com cursos de formação de professores na área das artes.

Os anos que se seguiram ao 25 de Abril, trouxeram grandes mudanças a nível do ensino em geral, e do ensino artístico em particular. A Educação Visual passa a explorar a expressão pessoal da criança e a considerá-la como artista. Com forte influência modernista, valoriza-se a perceção visual e os elementos estruturais da linguagem plástica, deixando ainda de lado a análise crítica da obra de arte.

“A partir dos anos setenta o termo Educação Visual substitui a designação: Desenho. As noções de arte como terapia, arte como desenvolvimento cognitivo, arte como conhecimento começam a infiltrar-se timidamente nos professores das disciplinas artísticas. Os pioneiros destas mudanças, especialmente o professor Arquimedes da Silva Santos iniciaram o seu trabalho de experimentação e investigação com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da Associação Portuguesa de Educação pela Arte fundada em 1957, presidida pela professora Alice Gomes.” (Eça, 2001, para. 8)

Com a lei de bases do sistema educativo, nos anos 80, cria-se uma estrutura mais estável, que, segundo Teresa Eça, se constituiu como uma reforma vinda de cima, tendo conduzido a uma difícil implementação. A realidade das escolas levou muito tempo a aceitá-la e continua a perpetuar práticas tradicionais no ensino.

“Os programas da educação artística (expressão plástica no 1º ciclo, educação visual e tecnológica no 2º ciclo, educação visual no 3º ciclo, história da arte, desenho e geometria descritiva, teoria do design, oficinas de artes, tecnologias artísticas, oficinas de design) são desenvolvidos por equipas de professores no Ministério da educação. A visão transmitida por esses especialistas é essencialmente modernista, a educação visual centra-se na análise formal da obra de arte, na produção de objectos artísticos e no ensino da geometria. De igual modo os manuais escolares deixam de lado a análise contextual da obra de arte e as capacidades de crítica. Apesar dos programas criados a partir de 1991 no âmbito da reforma curricular apresentarem aspectos inovadores, apelando para a consciência crítica e análise contextual, a educação visual e as disciplinas do currículo das artes no ensino secundário baseiam-se essencialmente no método de resolução de problemas, apelidado de científico, contrapondo um sistema racional à subjectividade própria das representações artísticas.” (Eça, 2001, para. 9)

O desenvolvimento do ensino de artes visuais irá desenvolver programas curriculares diversos, que refletem as ambiguidades de base da presença das artes no ensino. A presença de artistas-professores nos quadros não se distancia desta realidade geral.

“Na realidade das escolas, enquanto que no ensino pré-escolar as artes são favorecidas no ensino primário elas desaparecem muitas vezes do espaço de aprendizagem devido à falta de tempo ou de preparação dos professores. No segundo ciclo, a Educação Visual e Tecnológica é de convivência difícil. Na Educação Visual o design ocupa uma grande parte dos conteúdos, mas de um ponto vista funcionalista e não contextual. Por outro lado, existe um grande *laissez-faire* na aprendizagem do aluno, consequência da crença de que o aluno deve desenvolver livremente a sua criatividade. No ensino secundário os exemplos de obras de arte mais referidos pertencem à arte ocidental, branca e masculina, nomeadamente do período pós-renascentista até aos anos sessenta. E, a prática pedagógica perpetua os modelos bauhausianos da escola de artes associados a abordagens do design típicas de Bruno Munari. Ainda no ensino secundário sobrevive como a mais importante do currículo de artes a disciplina de Geometria Descritiva, herança de um passado que rejeita os aspectos cognitivos da emocionalidade. (Eça, 2001, para. 9)

Esta realidade é sintetizada no seguinte quadro que se apresenta:

Grelha síntese das observações relativamente aos vários ciclos do ensino artístico (Teresa Eça, 2000)	
Ensino pré-escolar	• Valorização das artes no ensino-pré-escolar
1º ciclo do Ensino Básico	• Abandono do ensino artístico; Possíveis causas: falta de tempo e preparação dos professores;
2º e 3º Ciclo do Ensino Básico	• Educação Visual e Tecnológica têm convivência difícil. • Privilégio do Design no currículo, favorecendo visão funcionalista e não contextual; • Metodologias “livres”/ ‘<i>laissez-faire</i>’, baseadas na crença da criatividade pura;
Ensino Secundário	• Privilegia-se a arte ocidental, branca e masculina, designadamente os períodos pós-renascentista até aos anos 60; • Pedagogicamente privilegia-se “o modelo Bauhaus”, com abordagens associadas ao design; • Privilegia-se a disciplina de Geometria Descritiva, herança do passado que negligencia outros aspetos cognitivos do ensino artístico, nomeadamente os emotivos;

Quadro 2 | Síntese de problemáticas nos vários níveis do EAV segundo Teresa Eça (2000)

Apesar das tendências mais formalistas do ensino de artes visuais em Portugal, Teresa Eça apresenta como fator positivo a flexibilidade de operacionalização dos currículos, permitindo a alguns professores promoverem diferentes alternativas em sala de aula, destacando, nomeadamente, a cultura visual como tendência que promove o desenvolvimento de processos cognitivos e interpretação crítica pelos alunos, das quais autores como Paul Duncum (2006) e Fernandes Hernandez (2003) são grandes defensores. Nos últimos anos, dois grandes grupos estão presentes no Ensino de Artes Visuais em Portugal: uma tradição modernista da educação artística e uma educação artística como meio de transformação cultural.

“A cultura visual é um universo de significados. A educação para a compreensão da cultura visual pretende estudar a dinâmica social da linguagem, que clarifica e estabiliza a multiplicidade de significados através dos quais o mundo se apreende e representa (Hernandez, 1997). Assim, há neste momento duas grandes vertentes no ensino formal da educação artística visual: uma baseada na tradição modernista da educação artística e outra situada num contexto de ruptura, com incidência na educação artística como meio de transformação social. Alguns exemplos de práticas pedagógicas vêm ilustrar essa perspectiva.” (Eça, 2008: 31)

3.5 O professor de arte e o artista - professor em Portugal

Também Lígia Penim (2012) explica como as relações entre arte e ensino sempre foram de difícil articulação. Desde a implementação do desenho nos liceus e escolas técnicas, que se denunciam diferentes objeções em cada um dos domínios. Considera-se que a arte é tudo menos escolar e que a prática dos artistas se distingue completamente da dos estudantes de qualquer nível de ensino. Durante os dois últimos séculos ficou clara a distância e desconfiança dos artistas relativamente às academias, assumindo-se desde então que a arte não se pode ensinar na escola porque, aliás, a arte não se ensina.

No fim do século XIX, Joaquim de Vasconcelos (1879) explicitava como os artistas não seriam melhores professores por serem artistas, e, por outro, que o ensino do desenho era diferente do ensino artístico. “Um grande artista pode ser um péssimo mestre, um medíocre

artista conhecedor da história dos métodos, e da boa disciplina, pode ser um excelente pedagogo e obscurecer a glória do primeiro.”(Penim, 2012)⁵⁶.

Segundo Lúcia Penim (2012), também Marques Leitão, Luís Passos e Calvet de Magalhães reforçavam como o ensino geral não servia para formar artistas. O ensino do desenho serviria sim, para auxiliar o raciocínio matemático de uma elite, nos liceus, e nas escolas técnicas adestraria a mão de artífices e operários.

3.5.1 Indefinição do papel do artista e do papel de professor

Nas últimas décadas do século XIX, Penim (2012) diz-nos como Joaquim de Vasconcelos sentia que não havia em Portugal uma clara definição entre o papel do artista e o papel do professor de desenho. Acreditando-se que a arte não se ensina, os conhecimentos e competências exigíveis aos professores não eram iguais aos do artista, já que o objetivo do ensino secundário não era formar artistas, mas ensinar bons profissionais, com conhecimento dos métodos pedagógicos a aplicar na educação em geral.

Se arte e ensino eram diferentes, como é que se desenvolveu a relação entre ambas? Lúcia Penim (2003; 2011; 2012) Catarina Martins, (2011) e também Teresa Eça (2001; 2008) defendem que o desenho foi implementado no ensino técnico para formação no ensino industrial, e nos liceus o desenho servia de apoio à matemática e ao desenvolvimento do gosto estético. Nessa medida, seria a prática artística uma mais valia para o prestígio do professor de arte ou seriam atividades que mesmo exercidas pela mesma pessoa, se mantinham separadas? Aos artistas faltava-lhes formação pedagógica, e aos professores era-lhes esperado uma eficiente aplicação de métodos de ensino, não lhes sendo requerido competências artísticas.

“Os artistas, enquanto artistas, não sabiam naturalmente ensinar e os professores de desenho, por seu turno, não podiam ser avaliados em competências artísticas que não lhes eram específicas, mas sim pela aplicação pedagógica e didática de métodos eficazes ao ensino do desenho.” (Penim, 2012: 3)

⁵⁶ Joaquim António da Fonseca Vasconcelos (1879). *Reforma do Ensino de Belas-Artes*, [a reforma do ensino de desenho seguida de um plano geral de organização das escolas e coleções – parte III], Porto: Imprensa Internacional in Penim, L. (2012). “O professor-artista e o artista-professor: importância de agregar a identidade artística à de professor de desenho”, in Trinchão, Gláucia (2012). *História da Educação de Desenho*. Salvador: Editora EDUFBA (no prelo).

Um dilema parece ser já reconhecível. Os artistas não tinham competências pedagógicas, e os professores de desenho eram avaliados pelos métodos de ensino aplicados pedagogicamente. Que relação artística se interpunha? Penim relata como a ambiguidade entre as duas funções estava presente.

“Não podemos esquecer entretanto que, em certos planos, o ensino geral do desenho manteve filiações com as artes, acolheu professores-artistas e valorizou a produção estética, afirmou afinidades na organização individual do trabalho e na relação dos alunos com os materiais, apresentou obras de arte como exemplos, e por fim, não deixou de comparar desenhos de alunos com obras de artistas (Penim: 2012b, para.4)

Não era necessário um artista propriamente dito ensinar, mas antes alguém cuja formação, gosto e treino quotidiano permitisse transmitir aos alunos as características essenciais do modelo. Como infere Penim, permanecíamos no campo operativo da educação e não nas dinâmicas do processo de criação artística. Contudo, esta também é uma forma de reconhecer que entre as duas atividades existem alguns pontos comuns, como o próprio gesto do traço e o produto desenhado.

Os currículos do ensino secundário do século XIX continuaram a manter uma distinção entre a arte e ensino, conservando uma ambiguidade que se manteve no século XX. Como conclui a autora, “ (...) a multiplicação do enunciado ao longo de décadas parece-me indicar que a sociedade ainda não teria compreendido devidamente o papel do ensino do desenho nos cursos gerais dos liceus.” (Penim, 2012b:4).

3.5.2 Identidade Artística versus Identidade Científica Racionalista

Por um lado, a disciplina de desenho procurava uma identidade artística que a separaria da ligação às ciências e matemáticas, por outro lado, insistia-se na diferenciação da arte e do ensino. As atitudes dos professores também divergiam dependendo do ensino técnico e dos objetivos da formação liceal na qual se pretendia desenvolver o intelecto, o físico, a ética e estética do aluno.

A ambiguidade da relação entre o pendor técnico das disciplinas de desenho e a formação de artistas era patente. Muitas das profissões para que formou o ensino técnico tiveram por base o desenho mecânico e racional, e as formações em artes decorativas e/ou aplicadas mostravam como a fronteira entre a arte e ensino do desenho era ténue. No plano social, a delimitação fazia-se então entre as designadas artes maiores e as menores.

Penim diz-nos que em 1948 se torna claro que o objetivo curricular de desenho não é formar artistas, mas formar a inteligência e personalidade dos alunos. Também outro professor de desenho no liceu, Betâmio de Almeida, mostrou abertura a esta visão do ensino do desenho, onde as crianças deveriam ser deixadas a desenhar livremente, desenvolvendo a sua expressividade.

Aos poucos, porém, começa-se a consciencializar que a arte, enquanto um meio de ensino e não apenas uma forma de expressão, poderia proporcionar a criação de valores orientadores para a apreciação das produções estéticas. Nessa medida, a formação profissional dos professores não poderia depender só das capacidades didáticas. O professor começa a ser visto não apenas como um técnico, mas como alguém com capacidades artísticas.

Nos anos 60, gere-se uma maior abertura pedagógica, complexificando-se a profissão de professor de arte. Betâmio de Almeida e Calvet Magalhães procuraram mudar as formas de organização dos professores de desenho, através da redação de diversos artigos, procurando demonstrar uma cultura académica um pouco ultrapassada, e um visão simplificada da psicologia do aluno (Penim 2012a). Procura-se efetivamente libertar alguns preconceitos pedagógicos e estéticos, face às novas práticas artísticas contemporâneas e a novas conceções psicológicas dos alunos.

Lígia Penim caracteriza duas linhas estéticas entre o final do século XIX e o limiar do século XX, uma racionalista, de cariz técnico-científico, e outra naturalista, com linhas decorativas e vegetalistas e nos anos 40 um gosto regionalista. A sua presença deve-se em parte a um sociedade cultural e estética portuguesa fechada e a uma procura de uniformização dos cânones escolares. A abertura destas duas tendências deve-se assim à mudanças na arte moderna e à influência de pressupostos psicopedagógicos. Nessa medida, uma terceira linha de gosto parece surgir na década de 1940, como após a *Exposição do Mundo Português* e da criação do SPN (Secretariado de Propaganda Nacional), organismo do Estado dirigido por António Ferro, que passou, em 1944, a designar-se por SNI (Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo). O Estado apoia artistas plásticos modernistas, com forte carácter nacionalista, caracterizado por um “folclorismo elegante” (Ó, 1999).

Que lugar podemos encontrar para os artistas-professores nesse cruzamento de linhas estéticas no ensino do desenho? Apesar da intenção de diferenciar as artes do ensino, a presença de artistas entre os autores de manuais de desenho, parece refletir a existência de vários autores que assumem a sua identidade enquanto artistas (Penim, 2012a). Nesse sentido, legitima-se o professor de desenho pelo seu prestígio adquirido com a sua prática artística, e

por outro reconhece-se o valor dessa atuação pelos seus pares. Como refere Penim, afinal, “Ser artista constituía uma mais-valia educativa.” (2012a: 22). Apesar das contradições anteriormente abordadas, essa valorização parece acontecer desde do século XIX, parecendo ser “uma honra ter um artista no seio da profissão docente.

Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães são exemplos de autores que não se apresentavam como pintores nos manuais de desenho. As razões porque acontecia não são claras, podendo justificar-se por um reconhecimento menor da sua produção artística, ou pela preferência em separar as suas práticas artísticas e docentes. Apesar disso, ambos os professores de desenho se integravam no meio cultural do seu tempo.

3.6 O estatuto das artes e do seu ensino

A importância e especificidade que se constrói da própria ideia de arte marca uma tensão por duas noções que recorrentemente se presenteiam: a) uma crença na superioridade cultural das artes; b) uma crença na impossibilidade de se ensinar arte. Essas duas ideias concordam com dinâmicas de poder e saber, com a preservação e manutenção de capitais culturais e simbólicos por pequenos grupos de sujeitos.

“Não é natural a ideia de “aptidão” natural para as artes, como dons desigualmente distribuídos. O mito do génio, tal como o mito do gosto inato é apenas e só a expressão de uma ilusão de uma certa natureza culta que pretende impor ao nascimento, e não à educação, os significados e as restrições que efetivamente aí se operam.” (Bourdieu & Darbel, 2003: 164)

Muitas vezes essas diferenças não dependem das capacidades mas em diferentes posições sociais associadas à aprendizagem. Entre o século XVIII e XIX, ser artista significava dominar uma técnica manual, numa relação mestre-discípulo. Do século XIX para o XX formou-se uma fronteira entre o artista e o artífice, o artista académico e o artista modernista. O debate entre as artes mecânicas e as artes liberais colocou em discussão registos de utilidade e de necessidade, para dilatar o carácter mais espiritual do que material das belas artes. Ainda que estas representações possam ser do domínio do simbólico, transportam-nos para processos de construção de sentido importantes para compreender posições de hoje.

A idealização romântica do ensino artístico em Portugal, e das artes por meio do Desenho, foram considerados elementos fundamentais de maquinaria e engenharia social na formação dos estados modernos. A educação do olhar e o treino da mão seriam dois dos

objetivos para a educação artística que se deveria alargar a toda a população, sobretudo pelo ensino de desenho e respetiva aplicação na esfera da indústria (Martins, 2011).

Estas racionalidades marcam ainda hoje a forma de ser e estar no ensino de artes visuais. A presença do artista-professor parece estar diretamente ligada aos discursos que criaram uma ‘necessidade da educação artística’, e um determinado ‘conhecimento pedagógico sobre arte’, às suas evoluções e desvios, e a toda uma mitologia ligada à arte e ao artista.

Martins (2011) reitera que uma determinada urgência do ‘eu’ como qualidade psicológica, ainda tão presente nos discursos contemporâneos, funda-se nas raízes em torno da figura do ‘autor’ e do ‘génio’. E, nessa medida, é esse o lugar que justifica as narrativas de salvação que subentendem o governo do sujeito. Assim,

“Imaginar outro lugar para a educação artística implica imaginar também outro sujeito, aquele talvez que, conectado mais às práticas gregas do que às judaico-cristãs, se encontre consigo, dobrado, numa relação que não apontando para um fora que tem nos génios e nos autores a sua imagem, não faz outra coisa senão lançar intensidades em direcção a uma exterioridade feita de multiplicidades e de ligações.” (Martins, 2011:470)

Ainda que se pudesse imaginar essa relação liberta das relações de poder e do saber, Foucault relembra, analogamente, que o poder abre a possibilidade do devir como lugar de resistência. A possibilidade de se introduzir acontecimentos no presente, de pensar a educação e o ensino artísticos na contemporaneidade remete para o questionamento do que é ser contemporâneo. Agamben dá-nos dele uma imagem: “O contemporâneo é alguém que fixa o olhar no seu tempo, para perceber não as suas luzes, mas o seu escuro.” (Agamben, 2010:22). Perceber não as luzes, que nos remeteriam assim para o desejo autorreferencial da originalidade, mas antes para as multiplicidades e deslizamentos dos discursos.

“ Numa sociedade globalizada fala-se das novas indústrias criativas e na criatividade como sendo, ela mesma, a chave para fazer frente ao mundo que se encontra numa fase de instabilidade e incerteza. A educação artística surge, de forma evidente como área investida para que possa enfrentar o culminar de uma modernidade líquida. Ligada a poderes mágicos, transformadores, e capazes de potenciar também nos sujeitos aos quais se dirige, essa capacidade de se transformarem e adaptarem à inconstância que parece constituir a atualidade, a educação artística, e no seu interior a criatividade, aparece como a chave para a fabricação de cidadãos flexíveis, aptos para um mundo que será, de ora em diante, governado por ‘uma economia criativa’. Mas há outro senso comum que se desenvolve na sequência deste. O sistema de racionalidade no qual se funda é o mesmo: que as artes, sendo tão importantes, são constantemente negligenciadas, quer no pensamento político, quer no sistema social, mais preocupado com questões económicas do que com ‘completude’ humana.” (Martins, 2011:52)

As novas indústrias criativas e a criatividade vêm sendo consideradas como chave para enfrentar o mundo que se encontra instável e incerto, e paradoxalmente, as artes e o ensino parecem viver um eterno conflito. A forma como a criatividade se apresenta e se defende, não pode ser lida inocentemente.

“Assim a criatividade, apresentada como terreno desejável a atingir, e como a potência máxima a desenvolver na educação artística, converte-se numa tecnologia do governo. A criatividade é, hoje, uma forma privilegiada de relacionamento do sujeito com os outros e do sujeito com o Estado. Quer isto dizer que o modo como o conceito de criatividade circula na actualidade, está anexado a formas de racionalidade calculadas que têm por propósito conduzir a conduta de cada sujeito a partir de um trabalho operado sobre o desejo, a aspiração, os interesses e crenças desenvolvidas em torno dessa forma de ser.” (Martins,2011:53)

No entanto, se atendermos de novo a Giorgio Agamben, e quisermos tentar compreender o que é ser-se contemporâneo, podemos retomar Julien Verhaeghe, em “Art & Flux, Une esthétique du contemporain” (2014), e pensar que

« Un monde changeant continuellement implique un contemporain sans forme ni frontière. Ce dernier décrit donc une fonction variable, un principe, une attitude car, comme l'écrit Giorgio Agamben, le « vrai contemporain » est celui qui ne coïncide ni n'adhère aux prétentions de son temps, et précisément, « par cet écart et cet anachronisme, il est plus apte que les autres à percevoir et à saisir son temps ». Être contemporain, ou plutôt devenir contemporain, suppose une adhésion à son époque, et dans le même temps, sa mise à distance. (...) Penser l'art dans son rapport au contemporain serait, au contraire, lui permettre d'affleurer à des dimensions cachées, souvent subtiles, qui sans cesse se remettent en question. » (Verhaeghe 2014 :7-8)

Questionar, colocar-se a uma certa distância crítica, afastar-se para compreender é ser-se, efetivamente, contemporâneo, tentando encontrar as verdades escondidas e as subtilezas de cada assunto. A condição de artista-professor reflete previsivelmente essas subtilezas escondidas que se procura perceber. Compreender o lugar do artista-professor implica “imaginar outro lugar”, imaginando outro sujeito, procurando esses possíveis fluxos de exterioridade

3.7 Eixos identificados na percepção das potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor no ensino artístico

Sendo o campo expandido do ensino artístico e ensino de artes visuais muito alargado, várias são as linhas de fuga que a condição de artista-professor nos levou a visitar ou descobrir. Ainda assim, ao longo desta primeira parte foi-nos possível identificar alguns eixos recorrentes na literatura, que nos permitem ajudar a compreender eventuais potencialidade e

vulnerabilidades da condição de artista-professor, e da respetiva perceção do seu lugar no ensino artístico secundário. Assim, numa primeira fase destacamos os eixos que aos poucos se tornaram mais claros, patenteados neste quadro:

Eixos identificados na perceção das potencialidades e vulnerabilidades do Artista-Professor	
○	Identities pessoais e profissionais
○	Papel do artista e professor
○	Representação mental e atitude comportamental
○	Estatuto social do artista e do professor
○	Influências da prática artística na prática do professor
○	Influências da prática docente na prática artística
○	Sistemas de suporte – familiar, institucional, grupo de pares
○	Exigências físicas, emocionais e temporais
○	Processos de trabalho e organização curricular
○	Satisfação pessoal pelas práticas enquanto artista-professor
○	Arte como forma de investigação
○	Práticas reflexivas e envolvimento crítico

Quadro 3 | Eixos identificados na perceção da potencialidades e vulnerabilidades do A-P

O programa ATS potenciou um conjunto de estudos sobre a temática do artista-professor, que inclui estatísticas; apresentações das avaliações; artigos de todos os envolvidos, sejam artistas-professores, coordenadores, conferencistas, ou artistas envolvidos na educação. Hall (2010) recolhe cinco temas recorrentes nessa literatura:

Identities Profissionais – compreende a reconfiguração do professor de arte como artista-professor; identidades híbridas que fundem a identidade do artista e professor; realce de tensões entre territórios profissionais e sistemas culturais do artista e do professor.

Desenvolvimento Curricular - reflete as contribuições do artista-professor para gerar inovação e aumentar a confiança nos conteúdos curriculares, nas formas de organização e avaliação, e no envolvimento com as práticas artísticas contemporâneas.

Desenvolvimento Docente - suporte ao crescimento pessoal e profissional docente, desenvolvendo novo conhecimento, compreensão e habilidades.

Perspetivas Teóricas - acompanha a importância dos artistas-professores gerarem e usarem a teoria, através de contextualização do seu trabalho, das suas crenças, e explorarem a prática artística como investigação.

Prática Reflexiva – desenvolve a dimensão reflexiva e de aprendizagem para os artistas-professores à medida que interrogam e problematizam as suas posições como artistas e professores. Existem também estudos sobre uma epistemologia da prática enquanto os artistas-professores mantêm uma posição crítica perante a sua prática.



Figura 19 | Amalia Pica, Venn diagrams (under the spotlight), 2011

PARTE II – RETERRITORIALIZAÇÃO



Figura 20 | A Linha

“Essa reterritorialização é a obra criada, é o novo conceito, é a canção pronta, o quadro finalizado.”
(Haesbaert, R. & Glauco B., 2001:17)



Figura 21 | Projeto de alunas na atividade de Land Art “Cabeças de Vento” | PES | MEAV-ULHT

Fonte: Própria

Considerações sobre a noção do lugar topográfico do artista-professor

Tentando compreender como é que as diferentes modalidades de espaço interagem entre si fomos levados a avaliar como é que a geografia clássica foi desenvolvendo os modos de investigação geográfica sobre o lugar para concluir que existem essencialmente três análises mais recorrentes: o topográfico, o corográfico e o geográfico.⁵⁷

“No essencial, e em contraste com o modo corográfico estático, o modo topográfico é organizado temporalmente, como uma descrição do que existe - ou do que vemos - conforme nos movemos de um lugar para o outro.” (Cury,2006:41)

Assim, as ‘unidades discretas’ saem de um registo espacial para um registo temporal, onde a narrativa ganha forma. A questão da narrativa remete para uma outra noção adjacente: a arte da memorização. O autor interliga o uso da narrativa como meio de descrever o espaço, e a experiência do movimento entre lugares àquilo a que denomina de ‘modo topográfico’. Como vimos, a narrativa enquanto metodologia de investigação em artes tem sido um dos temas retratados por investigadores ligados à Educação Artística, das quais a obra de Hickman “Research in Art & Design Education” (2008) é um bom exemplo, pois são abordadas a narrativa e a neonarrativa enquanto metodologias de investigação artística. O uso de entrevistas compreensivas que serão apresentadas neste capítulo, são um método que permite melhor absorver as histórias de vida e construção pessoal de conhecimento, através de orientações de carácter mais interpretativo.

“ Se este modo tem como objectivo descrever lugares narrando o que se vê conforme nos movemos, a arte da memorização baseia-se na mesma experiência, e no mesmo tipo de narrativa, e fundamenta-se na possibilidade de imaginariamente recriar esse movimento.”

Mas é através da narrativa dos vários intervenientes nesta segunda parte, que se poderá melhor tentar uma representação visual do panorama específico estudado e nos aproximarmos da problemática no contexto português.

⁵⁷ O sentido mais elementar e direto dos três conceitos é o ‘choros’ que se refere tradicionalmente a região. O modo corográfico entedia assim a região dotada de carácter particular, homogeneizando cada região com características semelhantes, representadas simbolicamente com um nome ou um signo, que frequentemente representava o todo. O segundo modo de interpretar os lugares era o topográfico. Segundo Fred Luckerman “Topografia’ definia-se como ordem das unidades discretas umas em relação às outras. A ‘localização topográfica’ dizia somente respeito à contiguidade dos lugares” (1961:194) . Porém, Cury sugere que o modo topográfico é uma alternativa ao corográfico, tendo ambos uma ligação à contemporaneidade.

“Aqui podemos ignorar a arte de memorização e notar que se demonstra que o modo como nós levamos a cabo as nossas ações em localizações determinadas, descritas através de narrativas que definem a prática do movimento, e o apelo aos símbolos que rodeiam o nosso lugar no mundo, é importante na criação de identidade.” (Cury, 2006:43)

Segundo Cury, os modos corográficos e topográficos entram em falência no século XVII, privilegiando-se as ciências, que construíram progressivamente uma visão do universo como um espaço homogêneo, classificados por um conjunto de atributos. Como resultado, estes pontos de vista tornaram mais difícil a exposição da natureza da vida quotidiana. Como nos diz, “Na verdade, os lugares físicos, sejam privados ou públicos, apenas se tornam lugares através das ações que os criam e os mantêm.” (Cury, 2006:38).

Nessa lógica, os lugares físicos do artista-professor são a escola e os espaços de laboratório, estúdio ou atelier, mas estes só se transformam em lugares pelas ações e ligações mantidas com os elementos que os compõem. Acreditamos que a escola enquanto lugar público é muitas vezes referida “de modo inquestionado, a uma área estabelecida institucionalmente, mas, muitas vezes, sem tomar em consideração a natureza das atividades que ali têm lugar.” (Cury, 2006:38).

“(…)ao contrário, devemos olhar para as atividades e práticas que criam os lugares, e assim observar de que modo os lugares suportam a construção e manutenção da identidade humana. Desse modo poderemos começar a reconhecer a ontologia complexa dos lugares, e ver em que extensão é possível, por exemplo, conceber um ‘lugar público’ como um lugar em que atividades ‘solitárias’ são possíveis, e onde são reconhecidas e preservadas.” (Cury, 2006:38, 39)

O modo topográfico de compreender o lugar do artista - professor no ensino de artes visuais, implicou, por um lado, a descrição do que víamos à medida que nos fomos movendo nesta trajetória investigativa; e, por outro, a importância da narrativa nos processos de memorização e recriação de um determinado lugar. A sistematização que temos vindo a construir nesta investigação, ainda que se possa considerar artificial e sempre incompleta, permite-nos tentar criar uma representação visual desse lugar eventual através das diferentes narrativas expressas pelos entrevistados e o cruzamento de ideias com os autores que trabalham este tema. Cury (2006) propõe que olhemos para as atividades e práticas que criam os lugares para melhor discernir o modo como os lugares sustentam e mantêm as identidades pessoais. Nessa medida, fazer um levantamento da ontologia complexa de um lugar, implica um exercício com vários nódulos, que necessita de um constante desemaranhamento. O 4º capítulo ajuda-nos a compreender as metodologias e métodos encontrados para atingirmos esse fim, enquanto no 5º capítulo o lugar topográfico dos artistas-professores estudados foram

observados através da sintetização das principais potencialidades, vulnerabilidades e modos de envolvimento percebidos e narrados pelos doze professores entrevistados.

4º CAPÍTULO: Investigação empírica

4. 1 Metodologia

Para esta investigação escolhemos uma abordagem de cariz qualitativo, influenciando-nos, sobretudo, na utilização das histórias de vida como método de estudo, partindo de premissas organizadas principalmente por Isabel Guerra, na obra ‘Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, Sentidos e Formas de Uso’ (2006). Apoiamo-nos nos paradigmas compreensivos por considerarmos irem ao encontro do nosso objeto de estudo, uma vez que essa perspetiva “torna-se mais pertinente para explicar os períodos de crise, particularmente aqueles em que se assiste a transformações culturais com profundas mudanças ao nível das práticas sociais.” (Guerra,2006:8). A especificidade desta perspetiva caracteriza-se por identificar “práticas quotidianas e das emergências de novos fenómenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc* das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes.” (Guerra, 2006:9)

“As análises compreensivas têm em comum a assunção da conceção weberiana do sujeito, que o considera capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos que dão sentido às suas acções num contexto sempre em mudança provocada pela própria acção.” (Guerra,2006: 17)

Existe portanto um processo de individualização onde o investigador perde necessariamente o poder, sendo o entrevistado que importa.

“Assim, as vantagens de metodologias compreensivas são, segundo Poupart (1997), de várias ordens: de ordem epistemológica, na medida em que os actores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise das experiências e do sentido de acção.” (Guerra,2006: 10)

Partindo de um raciocínio indutivo, a lógica desta investigação não pretendeu ser gerada *à priori*, esperando criar lógicas à medida que o material foi sendo recolhido, desde a construção do objeto de estudo, às análises efetuadas e hipóteses construídas num processo contínuo desde o começo ao fim da pesquisa.

“Posto no *“contexto de descoberta*, o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação.” (Guerra, 2006: 23)

4.1.1 A construção inicial do objeto

Partindo primeiramente de uma revisão da literatura que consideramos mais significativa foi em contacto com o mundo real que o objeto de estudo se foi construindo, à medida que fomos tomando contacto com o meio. A partir da PES fomos pesquisando a condição específica do artista-professor, consciencializando as problemáticas, tentando compreender a sua relevância no ensino secundário, e procurando apreender as potencialidades e vulnerabilidades no contexto português. Aos poucos, foram-se acumulando perguntas a que quisemos dar respostas. Quais as potencialidades do artista-professor no ensino de artes visuais? Quais as vulnerabilidades e fragilidades da sua presença no contexto educativo? Com o contacto progressivo no terreno, em paralelo com o aprofundamento da literatura surgiu a necessidade de se acrescentar à análise outra questão. Que modos de envolvimento são expectáveis ou vividos pelos artistas-professores que trabalham em ambas as áreas, docente e artística?

4.1.2 Segunda construção do objeto

Procurando interrogar evidências e desviarmo-nos de ideias pré-concebidas, terminamos uma primeira fase baseada na informação teórico-empírica, a que chamamos de Territorialização, para numa segunda etapa de aprofundamento da realidade pragmática através da realização de entrevistas a informadores privilegiados e da leitura bibliográfica mais pertinente para o objeto em construção. Esta segunda etapa, a que nominamos de reterritorialização, é descrita através daquilo a que se chamamos ‘thick description’ para aprofundar o nosso objeto investigando lógicas e interesses internos aos atores, as configurações internas das relações sociais e relações de poder que estão implicados, assim como as tensões e processos de reprodução de ideias.

Uma segunda construção do objeto cresceu ao mesmo tempo que se construiu conceptualmente o modelo de análise, à medida que se foram organizando as leituras e arrumando um quadro conceptual hipotético explicativo das dinâmicas encontradas.

“Se é preciso recusar uma teoria preconcebida (*preconceived theoretical framework*), é preciso ter uma perspectiva sociológica geral (*general sociological perspective*), um ‘campo de problemas’, um conjunto de questões e respostas possíveis e abertas, uma sensibilidade teórica (*theoretical sensivity*) sem a qual nos arriscamos simplesmente a ‘nada ver’, nada recolher que seja “teorizável”. (Demazière e Dubar, 1997: 51)

Foi nesta segunda fase que consciencializamos o objeto de estudo como sendo «o lugar do artista-professor no ensino de artes visuais» e a partir daqui nos inteiramos melhor sobre a questão do lugar e não-lugar do artista professor no ensino secundário.

A partir de uma análise de estudo compreensiva, partimos do particular para o geral, tentando analisar as recorrências que se operam na construção do conceito e condição do artista-professor e também nos modelos explicativos do fenómeno no contexto particular em estudo. “Assim não se tratará de verificar hipóteses, mas sim de ajudar à construção de um corpo de hipóteses que mais não é do que esse modelo explicativo potencial.” (Guerra, 2006: 39). Esse modelo pode ser entendido como um primeira “representação hipotética que se pensa existir na realidade” (ibidem), permitindo avançar e analisar conjuntos processuais e dinâmicos, não só através da análise descritiva da realidade mas também da interpretação do sentido nelas contido.

4.2 Caracterização do universo em análise

4.2.1 O Ensino Artístico Especializado

Segundo o Estudo de Avaliação do Ensino Artístico de 2007 (Fernandes et al., 2007), o modelo do ensino artístico especializado surge em Portugal no início dos anos 70, como modelo alternativo ao ensino regular e afirmou-se até aos nossos dias sem qualquer tipo de oposição. Este paradigma, porém, surge de uma crença modernista, estruturada sobretudo a partir dos finais do século XVIII, de uma diferenciação entre a figura de ‘artista’, e o ‘amante de arte’, ou , entre a ideia de artista e amador, distinguindo-se o primeiro pela detenção de dons ou capacidades inatas, raramente encontradas no segundo, ou seja de entre a maioria da população. Nasce portanto da ideia de exceção do artista. Esta crença separa e hierarquiza a formação estética e educação do sensível, estando, segundo o mesmo estudo, especialmente presente no ensino da Música e da Dança.

Desse paradigma, existem duas consequências imediatas: Todo o futuro artista deveria ter um acompanhamento precoce (mito da precocidade); e que o processo de seleção ou

exame para ingressar nesse tipo de ensino, permitia medir e hierarquizar a aptidão artística especial.

Os autores deste estudo consideram que esta defesa da especificidade do ensino artístico, consciente ou inconscientemente, contraria o paradigma da chamada “escola para todos”, no contexto na qual se afirmou o Estado-Nação, abandonando uma grande parte das noções na qual assenta a escola pública. Sobretudo no âmbito da música, os autores concordam que o ensino das artes se estruturou fora do sistema educativo, de forma muitas vezes arbitrária e sem legitimidade pedagógica.

A nível das artes visuais, em específico, desde o século XIX, que é pela introdução do desenho que se faz a iniciação das artes no ensino, e como via de crescimento sustentado da indústria portuguesa, tal como já falamos anteriormente. Segundo os autores, a decadência do ensino técnico e as constantes intenções reformistas criaram um discurso de crise, numa circularidade constante, induzindo a considerar o ensino especializado das artes visuais como uma “construção retórica” (2007: 118). Enquanto na música se assiste ao mito da precocidade e à educação de uma elite, nas artes visuais, assiste-se a uma situação oposta, associando a arte e o seu ensino a uma vulgarização, ligada à produção em grande escala para o consumo das massas.

Os autores entendem que muitas das crenças de natureza cultural e artística que atingem este tipo de ensino supõem o abandono da maior parte das premissas em que assentou o modelo de escola pública de massas, tal como se viu universalizado em Portugal ao longo do século XX. Consideram o debate que nos séculos XIX e XX acompanhou o ensino das artes a nível pedagógico muito pobre, mostrando como os discursos estavam emprenhes de ilusões românticas, verdadeiramente elitistas, e raramente justificadas por investigação precisa. Também a nível científico, pouco se foi debatendo acerca do que devia ser o ciclo conducente à profissionalização e ao desenvolvimento de competências que intentam a excelência artística da criança e do jovem.

“Mesmo a um leitor menos versado, julgamos que a descrição feita da história deste ramo de ensino mostra o quanto o nosso presente se encontra invadido por um passado que lhe é, porém, inteiramente inacessível. Parece que funcionamos sem memória e mais ainda sem uma memória construída e reflectida do que nos tornámos.” (Fernandes et al., 2007: 282)

4.2.2 Ensino Especializado não superior

Em Portugal, as áreas artísticas da Música, Dança, Artes Visuais e Audiovisuais, dispõem de um ensino especializado não superior, que se desenvolve em escolas vocacionais, públicas e privadas, e paralelamente, um ensino profissional.

O ensino especializado constitui-se como subsistema de ensino, com características próprias que o distinguem do ensino regular. Prevalece o discurso de indivíduos com aptidões ou talentos específicos, orienta-se a formação especializada dos alunos como criadores e profissionais nos vários ramos artísticos.

O ensino especializado em Artes Visuais é promovido por três escolas secundárias artísticas, duas públicas, a Escola Artística António Arroio e a Escola Artística Soares dos Reis, e uma privada, o Instituto de Arte e Imagem do Porto (IAI).

Ambas as escolas secundárias artísticas de Lisboa e do Porto, António Arroio e Soares dos Reis surgem no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, que previa a criação de escolas especializadas de ensino artístico. São consideradas escolas vocacionadas para o ensino especializado no sector das artes e ofícios.

4.2.3 Ensino Profissional

Desde o Decreto-Lei n.º26/89, 21 de Janeiro, as escolas profissionais correspondem a uma modalidade especial de educação escolar, desenvolvendo uma política que defende a diversificação da oferta de formação e a qualificação profissional dos jovens.

Trata-se de um subsistema alternativo em que as escolas têm autonomia própria (administrativa, financeira e pedagógica) e apresentam uma organização curricular e pedagógica diferente das escolas vocacionais.

No circuito da educação artística, procura dar acesso aos alunos de forma mais aprofundada às disciplinas de âmbito artístico e técnico, preservando as disciplinas de carácter global. Permitindo um ensino mais integrado, as escolas profissionais têm um lugar definido dentro do sistema de ensino, que do ponto de vista legal, confere diplomas profissionais de Nível II e III, que correspondem, nomeadamente, à conclusão do 3º ciclo e do ensino secundário.

Ultimamente, o Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de Março, levou à transformação da organização curricular dos cursos profissionais, acrescentando à sua vocação orientada para a qualificação inicial dos alunos privilegiando a sua inserção no mercado de trabalho, a possibilidade de prosseguimento de estudos. Desde a Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio,

existe ainda a possibilidade de estes cursos serem ministrados na rede pública de escolas. No ensino das artes visuais, existem diversos cursos a funcionar num número considerável de escolas profissionais, todos de Nível III.

4.2.4 A Escola Artística António Arroio

A Escola Artística António Arroio deve o seu nome ao seu patrono, José Arroyo que viveu entre 1856 e 1934. Este autor desenvolveu carreira enquanto engenheiro, mas foi também escritor, músico, artista plástico e um estudioso ligado ao ensino técnico e às artes aplicadas.

A escola é fundada em 1919, como Escola de Arte Aplicada de Lisboa, com o objetivo de se dedicar unicamente ao ensino especializado das artes industriais.

“(…) um princípio de especialização já deve ser aqui introduzido; diz respeito aos alunos que pretendem dedicar-se a qualquer arte industrial. Para esses alunos exige-se o curso geral da Escola Industrial e os alunos em vez de seguirem para o grau complementar inscrevem-se numa escola especial destinada a produzir artistas das artes industriais e que se denomina Escola de Arte Aplicada, onde ao lado do desenho especializado, têm a prática oficial respectiva.” (EAAA, 2011: 4)

Em 1930, é extinta fruto de uma frequência reduzida e de uma reorganização do ensino profissional, sendo integrada na escola industrial Fonseca e Benevides, até 1934. Nesse ano, volta-se a sentir a necessidade da sua recriação, sendo retomada enquanto Escola Industrial António Arroio, num edifício da rua Almirante Barroso. Já em 1948, com a reforma do ensino técnico, volta a mudar de nome passando a designar-se de Escola de Artes Decorativas António Arroio, sob a direção de Eugénio de Andrade, e a partir de 1953, por Lino António. É a partir de 1970, que se instala na rua Coronel Ferreira do Amaral, onde ainda se encontra.

Com a Revolução do 25 de Abril, extingue-se o ensino técnico-profissional, o que redundou na supressão dos cursos instituídos, criando-se cursos trianais em todas as escolas liceais e técnicas, que a partir de então designadas de secundárias. Em consequência, a escola volta a mudar de nome, designando-se de Escola Secundária António Arroio, designação que se manterá até 1993, ano em que ganha o nome que ainda hoje mantém: Escola Artística António Arroio.

Ao longo dos anos a estrutura curricular foi acompanhando as diferentes reformas adaptadas, tendo em 1980 sido criado um 12º ano estruturado em duas vias, nomeadamente, uma vocacionada para a continuação de estudos e outra orientada para a vida ativa. Procura-

se formar técnicos de artes visuais, meios audiovisuais, design cerâmico, metais, e equipamento, assim como desenhadores.

Em 1998, estes dois cursos gerais foram fundidos num só, tendo os outros seguido uma matriz similar, apesar de certos ajustamentos. Finalmente, no ano letivo de 2004/05 implementaram-se quatro cursos que ainda hoje se patenteiam: Produção Artística, Comunicação Audiovisual, Design de Comunicação, e Design de Produto, ao que se juntou, mais recentemente, o curso científico-humanístico de Artes Visuais para responder às necessidades dos alunos que procuram prosseguir os estudos e não almejam a qualificação profissional de nível IV que os outros quatro cursos de ensino artístico especializado proporcionam.

Em 2009, a escola entrou em remodelações arquitetónicas profundas, aumentando para quase o dobro a sua área espacial.

“Afirmando-se como espaço aberto à criatividade e inovação, a *António Arroio* (como normalmente é conhecida) continua a revelar-se como espaço de aprendizagem onde os alunos desenvolvem livremente a imaginação e a capacidade criativa, cultivam o direito à diferença e alcançam competências que os tornam geralmente capazes, quer para o prosseguimento de estudos no ensino superior, quer para o exercício de atividades várias no campo artístico.” (EAAA, 5)

Como a própria escola reconhece, a instituição tem vindo a ser socialmente vista como um lugar onde se desenvolve a imaginação, a capacidade criativa, o direito à diferença, através de um ensino várias vezes patenteado por artistas-professores, dentro dos quais alguns têm alcançado reconhecimento no sistema artístico português.

4.2.5 Seleção do universo de análise

A seleção do universo de análise não teve como objetivo ser representativo de uma determinada população, mas antes inventariar as perceções, crenças e representações, relativamente às questões apresentadas para este estudo, e centrou-se num conjunto de doze docentes que lecionam em diferentes cursos ministrados na Escola Artística António Arroio e que simultaneamente mantêm uma atividade artística/criativa.

Interessa-nos explorar não uma representatividade estatística mas antes uma representatividade social, tentando não cair numa “interpretação selvagem”, fruto de uma falta de representatividade ou generalização forçada. Neste trabalho, exploramos a diversidade interna (Pires, 1997), na medida em que se partiu de um determinado grupo, os artistas-

professores, num determinado contexto, a Escola Secundária António Arroio, para se explorar a heterogeneidade dentro do grupo restrito de sujeitos (Guerra, 2006:41).

Quanto à saturação, referimo-nos a Glauser e Strauss (1967)⁵⁸ que nos apresentam dois tipos de saturação: a saturação teórica e a saturação empírica. Neste trabalho aproximamo-nos da saturação teórica, que se refere a

“(…) um conceito para significar que este emerge de dados e é confrontado depois com diferentes contextos empíricos: a finalidade do investigador é desenvolver propriedades desse conceito e assegurar-se da sua pertinência teórica e carácter heurístico. Se, nesse confronto sucessivo nenhuma nova propriedade do conceito emerge, podemos dizer que está saturado (*category's theoretical saturation*), segundo os autores.” (Guerra, 2006:42)

Enquanto categoria de análise, a saturação é definida no seguimento de um determinado número de entrevistas e da consciencialização do investigador de não estar a recolher nada de novo quanto ao objeto em estudo.

Nesta investigação foram entrevistados 12 professores que lecionam diferentes disciplinas, em diferentes cursos da mesma instituição, tendo diferentes percursos enquanto docentes, diferente número de anos de ensino na EAAA e fora dela (Quadro 5 e 6). Tendo alguns pedidos sido recusados por incompatibilidade de horários entre ambas as partes, houve também professores que acabaram por não serem entrevistados para equilibrar minimamente o conjunto de variáveis encontradas.

Encontram-se neste grupo 3 professores de Desenho, 2 professores de Fotografia, 2 professores de Audiovisuais, 2 professores da Tecnologia Têxtil, 2 professoras de Realização Plástica do Espetáculo, (uma das quais também leciona a tecnologia de Cerâmica) e 1 professora de Design Gráfico, no total de 7 sujeitos masculinos e 5 sujeitos femininos. Procurando-se uma diversificação interna, este foi o conjunto que se conseguiu estudar dentro das oportunidades surgidas e as limitações tanto do investigador, como dos inquiridos. Os anos de ensino variam entre os 12 e os 34 anos de ensino, embora se fixando nos anos de ensino na EAAA haja uma variação entre os 4 e os 25 anos de ensino nesta instituição. Dos doze inquiridos, dois professores interromperam durante alguns anos a docência para favorecer as práticas criativas/profissionais que mantinham em paralelo, tendo entretanto voltado a ingressar na escola.

Podemos caracterizar o universo em análise por um grupo de quatro elementos entre os 4 e os 11 anos de ensino na EAAA; um grupo de quatro elementos entre os 12 e os 15 anos

⁵⁸ Ver Glaser, Barney G & Strauss, Anselm L., (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publishing Company

de ensino na EAAA; e um grupo de quatro elementos entre os 19 e os 25 anos de ensino na EAAA.

Anos de Ensino na Escola Artística António Arroio					
Entre 4 a 11 anos de ensino		Entre 12 a 15 anos de ensino		Entre 19 a 25 de ensino	
Jaime Lebre	4	Bruno Santos	12	José Pina	19
Sofia Machado	6	Elsa Gonçalves	13	Pedro Gil	20
Rui Silva	7	Orenzi Santi	14	Delfim Ramos	25
Carla Isidro	11	Anabela Canas	15	Altina Martins	25

Quadro 4 | Anos de Ensino na Escola Artística António Arroio

Convém ressaltar que os anos de ensino na Escola Artística António Arroio não correspondem ao número total de anos no ensino dentro ou fora da escola. Nessa medida, aqui se apresenta uma tabela dos professores com mais anos de ensino. Para maior clarificação dividimos os elementos em dois grupos: de 12 a 20 anos de ensino, e de 25 a 34 anos de ensino.

Anos de Ensino dentro ou fora da Escola Artística António Arroio			
Entre 12 a 20 anos de ensino		Entre 25 a 34 anos de ensino	
Elsa Gonçalves	12/13	Delfim Ramos	25
Sofia Machado	13	Altina Martins	25
Orenzi Santi	14	Carla Isidro	26
Bruno Santos	15	Anabela Canas	27
José Pina	19	Jaime Lebre	29
Pedro Gil	20	Rui Silva	34

 Professores que lecionaram Artes Visuais somente na EAAA

Quadro 5 | Anos de Ensino dentro ou fora da Escola Artística António Arroio

De todos esses professores, seis elementos lecionaram no âmbito do Ensino de Artes Visuais somente na Escola Secundária António Arroio, contra outros seis que têm experiência de ensino básico e/ou secundário noutras escolas. Todos os 12 elementos desenvolveram outras atividades criativas paralelas ao ensino, como analisaremos ao longo desta investigação.

4.3 As entrevistas semi-directivas

Segundo identificação de Demazière e Dubar (1997), face às posturas teórica-epistemológicas na utilização de metodologias compreensivas colocamo-nos perante a postura analítica e reconstrução de sentido, procurando criar um sentido social a partir do desenvolvimento de entrevistas, não tendo sido entendidas como estudo exploratório que complementa outros métodos, mas se tornaram o foco central da análise buscando dar espaço às ‘diferentes racionalidades’ dos atores participantes. De influência weberiana, é comum aos paradigmas etnometodológicos e interaccionistas que Bertaux denomina de ‘etno-sociologia’.

“Apesar do interesse intrínseco de tais descrições monográficas e sociográficas, é preciso passar do particular ao geral, descobrindo no interior do terreno observado, as formas sociais específicas - relações sociais, mecanismos sociais, lógicas de ação, lógicas sociais, processos concorrentes – que seriam suscetíveis de estar presentes numa multitude de contextos similares” (Guerra,2006: 31)

Entendemos ainda como a função analítica destas entrevistas, tal como delineada por Bertaux (1997), o que significa que se intentou partir do contexto particular para o geral, na procura de uma teoria potencialmente válida noutros contextos.

Queremos ressaltar que apesar da estrutura proposta seguir as estruturas pensadas para entrevistas em profundidade, Guerra (2006) sugere que estas estruturas poderão ser usadas noutro tipo de entrevistas, nomeadamente, entrevistas a informadores privilegiados, reportando-se, sobretudo, a entrevistas que se foquem em experiências personalizadas. Importa-nos pensar qualitativamente as narrativas de cada interveniente, dando lugar às suas singularidades e narrativas individuais.

“Seja qual for o método a ensaiar, nas entrevistas compreensivas os sujeitos tomam o estatuto de privilegiados, uma postura muito diferente da dos entrevistadores de pesquisa cartesianos, que são reduzidos à posição de informadores objectivos. “ (Guerra,2006: 18)

4.3.1 Construção do guião da entrevista

O guião segue uma estrutura semiestruturada, estando dividido em duas grandes partes. A parte I está subdividida em cinco grupos temáticos, que partiram da análise dos eixos de problematização propostos por Jeff Hall (2010) que são: a) Identidades Profissionais; b) Desenvolvimento de currículo; c) Desenvolvimento do professor; d) Perspetivas teóricas; e) Práticas reflexivas (Apêndice 3). A parte II subentende uma pergunta aberta sobre a

relevância de 12 conceitos para o ensino dos artista-professores entrevistados, com intuito de recolher mais informação que complemente a parte I e permita triangulação de informação.

A partir destes eixos definimos as dimensões da entrevista que refletem as principais problemáticas identificadas por nós ao longo deste estudo.

Parte I
1.1 Caracterização de alguns elementos fechados essenciais à pesquisa: idade, disciplinas que leciona; anos de ensino; experiência noutras escolas; 1.2 Formação; 1.3 Títulos/Auto percepção/Autoestima; 1.4 Papel do artista e papel do professor; 1.5 Estatuto/ Imagem do artista; 1.6 Atitudes Comportamentais; 2.1 Influências mútuas; 2.2 Suportes; 2.3 Distribuição temporal; 2.4 Satisfação pessoal; 3.1 Desenvolvimento de currículo; 4.1 Arte como forma de conhecimento e investigação; 5.1 Práticas reflexivas; 5.2 Posição crítica;
Parte II
Pergunta aberta sobre a relevância dos seguintes conceitos para o ensino artístico: Talento, Técnica, Tradição, Meio/Médium, Imitação, Inovação, Criatividade, Simulação, Atitude Crítica, Desconstrução, Diálogo;

Quadro 6 | Principais eixos presentes no guião da entrevista

4.3.2 Condução das entrevistas

Procurou-se ao longo das entrevistas uma abordagem franca da parte do entrevistador e dos entrevistados, tentando não intervir demasiado ao longo do seu desenvolvimento. Para isso, no início de cada entrevista explicaram-se os objetivos da mesma e os temas abordados. Intentou-se assim estabelecer uma relação de proximidade entre ambas as partes e, ao mesmo tempo, invocar uma atitude reflexiva da parte do entrevistado. Aliás, em muitas ocasiões, alguns entrevistados começaram a dar o seu testemunho ainda antes das perguntas serem colocadas. Este facto obrigou, noutras situações, a redirecionar a entrevista para as temáticas que nos interessava compreender.

Nessa medida, podemos dizer que as entrevistas foram sendo desenvolvidas entre a semidiretividade respeitando um guião semiestruturado que permitiu colocar as perguntas por ordens diferentes, consoante o desenvolvimento discursivo de cada ator. Sempre que se considerou pertinente um conteúdo não previsto ou o testemunho de uma situação não explorada, deixamos abertura para que fosse partilhado, colocando questões para essa situação específica.

Como princípios de ordem ética para com os entrevistados, reforçamos o valor da apresentação dos objetivos da investigação e a “devolução” do material tratado, através do retorno das transcrições a cada entrevistado. Ainda que esta relação se tenha estendido no tempo não-linear desta investigação, pretende-se ainda enviar num futuro próximo as sinopses da aferição das interpretações realizadas. Todavia, queremos aqui notar que apesar de vários autores defenderem a proteção das fontes e não revelar os nomes dos entrevistados (Guerra, 2006; Quivy & Campenhoudt, 1998), dado que o nosso objeto de estudo se situa na compreensão do lugar do artista-professor no ensino de Artes Visuais, e isso implicar uma inter-relação entre a docência e a prática artística, achamos importante manter a identidade real dos autores, para deixar em aberto a oportunidade de conhecer as suas atividades artísticas/criativas/profissionais. À semelhança deste facto, resta ainda lembrar que a seleção do universo em análise teve como variante principal os currículos paralelos de todos os artistas-professores, sendo o reconhecimento público dos mesmos importante para a credibilidade e legitimação desta investigação.

Ao longo da entrevista, tentou-se sempre estabelecer uma relação de empatia, respeito pelo testemunhos, dando espaço mental e temporal às personalidades de cada interveniente, procurando gerir os respetivos ritmos de acordo com o perfil e as disponibilidades de cada um. Este fato terá levado a exposições mais longas do que outras, com períodos de tempo que variaram entre os 30 minutos e os 90 minutos (1h30m).

4.3.3 Gravação, transcrição e realização de sinopses das entrevistas

Pediui-se a todos os entrevistados a autorização da gravação áudio da entrevista, para uma transcrição mais fiel dos discursos e uma análise mais cuidada dos mesmos. Tendo em conta que uma hora de entrevista pode levar entre três até 10 horas de transcrição (Guerra, 2006), este é um processo moroso que consideramos importante partilhar. Alguns autores defendem que a transcrição completa de entrevistas compreensivas não é indispensável,

remetendo-se somente às sinopses das entrevistas. Neste trabalho, todavia, procuramos apresentar a integralidade do que foi partilhado, mantendo-nos o mais fidedignos ao que foi transmitido, para dar oportunidade ao leitor de fazer as suas próprias interpretações e leituras pessoais, seguindo a proposta apresentada por Guerra para a realização das mesmas:

“Numa primeira fase, transcrever (...) o que se entende na audição, deixando espaços em branco nas passagens em que a audição não é clara;
Numa segunda fase, rever a gravação e preencher manualmente as brancas;
Numa terceira fase, redigir um discurso capaz de ser inteligível, com pontuação, supressão de elementos inúteis (...).No entanto, é preciso dar conta que a transcrição do discurso oral simples, sem arranjo, não torna o discurso mais inteligível depois de escrito.” (2003:69)

Depois de todas as transcrições realizadas, preparamos sinopses individuais das entrevistas com os principais resultados recolhidos de cada interveniente (APÊNDICE 4) e sinopses gerais das entrevistas, divididas pelos eixos principais recolhidos, servindo de auxílio à leitura comparativa das entrevistas como um todo (APÊNDICES 5 a 13). Estas sinopses não pretendem substituir o valor de cada entrevista na sua singularidade, razão pela qual optamos por apresentar em anexo as transcrições completas das mesmas (ANEXO I, VOLUME II). O objetivo das sinopses foi proporcionar uma melhor agilização do material recolhido para a análise de conteúdo posterior. Assim, o tratamento e redução do montante de material foi sendo realizado por etapas, facilitando o reconhecimento do corpus de cada entrevista, permitindo aos leitores o acompanhamento da sua lógica interna, e, sobretudo, dando a oportunidade de perceber resumidamente os principais resultados.

4.4 Análise de conteúdo

Baseamo-nos na análise de conteúdo proposta por Guerra (2006), que se influencia nas perspetivas de Poirier e Valladon (1983), decidimos apresentar uma descrição das situações que foram expostas pelos entrevistados, mas também interpretar o sentido do que foi transmitido.

“De facto, quando falamos em investigação empírica, falamos de uma série de operações como descrever os fenómenos (nível descritivo), descobrir as suas co-variações ou associações (nível correlacional e *grossa modo* objectivo da análise categorial) e ainda descobrir relações de causalidade/de interpretação das dinâmicas sociais em estudo (nível interpretativo e *grossa modo* correspondente à análise tipológica).” (Guerra,2006: 69)

Para cada fase apoiamo-nos em algumas técnicas de análise de conteúdo, das quais se destaca a transcrição, a leitura e a construção de sinopses de entrevistas.

Analizados verticalmente, procura-se descrever individualmente os pontos-chave das participações de cada entrevistado, em relação ao quadro de ideias teoricamente encontrado na literatura (5º Capítulo), e horizontalmente, através de análises comparativas entre os entrevistados, na procura de encontrar pontes de contacto entre os mesmos, e melhor compreender as ambivalências das respostas encontradas (6º Capítulo). Nesta terceira fase, apresenta-se ainda uma análise interpretativa, onde se procura fazer uma triangulação mais abrangente, com os conhecimentos que se foram adquirindo ao longo de toda a investigação (APÊNDICES 14 a 20).

4.4.1 Análise descritiva: análise categorial e tipológica

A análise descritiva procura ordenar o material recolhido através de classificações por critérios que consideramos pertinentes para o objeto em estudo, encontrando dimensões de semelhança e diferença, definindo as variáveis mais recorrentes e aquelas específicas (Guerra, 2006).

Na análise categorial das variáveis dominantes intervenientes na perceção do lugar do artista-professor, tal como outorgado por Isabel Guerra (2006), pretendemos identificar unidades que influenciam o lugar do artista-professor no ensino secundário, reduzindo o espaço apenas com as variáveis explicativas cuja dinâmica se aplica cumulativamente e não de forma exclusiva, subdividindo a análise em potencialidades e vulnerabilidades encontradas para cada variável estudada (APÊNDICE 13).

De seguida, realizamos uma análise descritiva tipológica dos modos de envolvimento do artista-professor no ensino de artes visuais no ensino secundário (APÊNDICE 14). Nesta análise de tipologias por semelhança, procuramos identificar modos de envolvimento tipo que existem na realidade dos artistas-professores em estudo, intentando reagrupar critérios de proximidade entre os sujeitos entrevistados, em unidades exclusivas que não fossem dimensões cumulativas, onde, conseqüentemente, os artistas-professores que se encontram num grupo não se apresentam noutro. Sempre que possível, procuramos fundamentar estes agrupamentos com citações dos autores que justificam as nossas escolhas.

Iniciamos, de seguida, a discussão de resultados. Os quadros apresentados referem-se a sínteses retratadas nos APÊNDICES 4 a 11, e sintetizados nos APÊNDICES 12 e 13.

5º CAPÍTULO - Discussão dos resultados

5.1 Análise categorial das variáveis dominantes intervenientes na percepção do lugar do artista-professor

5.1.1 Papéis do Artista e Professor

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TENDÊNCIAS
PAPÉIS DO ARTISTA-PROFESSOR			
1. Formação histórica		E6, E7	11
2. Comunicação e autoconhecimento		E1	1
3. Liberdade e gestão do desconhecido		E7, E8	11
4. Processos de fazer		E8, E9, E10, E12	1111
	1. Papéis são similares	E1, E11	111
	2. Papéis são diferentes mas têm pontos de contacto	E3, E9	11
	3. Papéis distintos	E12	1
	4. Responsabilidade pessoal vs. Responsabilidade institucional	E2, E5 E7	111

Quadro 7 | Papéis do artista-professor

Um dos eixos que mais encontramos na literatura refere-se a potenciais diferenças nos papéis do artista e do professor. Nessa medida, tentamos inquirir os entrevistados para apreender a percepção dos seus papéis e em que medida existem conflitos ou similitudes. Às perguntas “Pensa que existe relação entre o papel do artista e o de professor?; são os seus papéis fundidos ou separados?; Que diferenças e similaridades poderia apontar?”, recolhemos alguns dados sobre potencialidades e vulnerabilidades presentes nesta variável, que merecerão aprofundamento em estudos futuros.

5.1.1.1 Potencialidades

Identificaram-se quatro categorias que indiciam aspetos positivos desta atividade dual, que intitulamos: formação histórica; comunicação e autoconhecimento; liberdade e gestão do desconhecido; e por último os processos de fazer. Nesse sentido, tal como visto na literatura, pelo menos dois participantes se referem à história do ensino artístico para reforçar o seu papel na transmissão de conhecimento artístico, o que leva a uma maior agilização na formação de alunos criativos, na escolha de estratégias, e nas formas de transmissão. Existe na perspetiva de Elsa Gonçalves um hábito adquirido pela recorrência da prática artística que fortalece formas de comunicação e, sobretudo, permite adquirir um conhecimento de si

através da arte, que é basilar no ensino de artes visuais. Esta visão não se afasta muito daquela expressada por Jaime Lebre, quando considera que o artista enfrenta com certa naturalidade o desconhecido, tão necessário para o futuro sempre mutável que os alunos se preparam a enfrentar. É esse espírito de abertura e flexibilidade que permite ao artista-professor cumprir o programa recomendado, e, ao mesmo tempo, nutrir uma determinada liberdade, por vezes difícil de verbalizar, mas também evidenciada no testemunho de Pedro Gil (E7).

Todavia, verifica-se que são os processos de fazer que mais pontos de contacto se patenteiam quando o papel de artista encontra o papel de professor. Quatro dos doze entrevistados referem formas de ensino individualizado, através do cuidado de necessidades específicas, e sem ideias pré-concebidas. É com dificuldade que se percebe um ensino sem prática (E10), pois o saber-fazer é de grande utilidade para a transmissão dos conteúdos (E8). Bruno Santos menciona processos de fazer silenciosos, para nos falar desse tempo mais lento, que também Carla Isidro entende ser necessário para encontrar as melhores soluções, e tomar as decisões mais coerentes (E12).

5.1.1.2 Vulnerabilidades

Ainda que encontremos um certo otimismo nas potencialidades dos papéis advindos de uma prática artística materializadas no ensino de artes, não é homogéneo o posicionamento dos autores quanto às similaridades e diferenças de papéis de um artista e professor.

Elsa Gonçalves e Sofia Machado consideram os papéis aproximados pela forma de estar de ambas as profissionais nas respetivas práticas. Se a primeira entrevistada considera que o artista tem como papel comunicar e autodescobrir-se usando a arte como meio, o professor ajuda o aluno a descobrir-se através da escola como meio, já Carla Isidro manifesta a dificuldade em gerir a ambiguidade que ressurte no constante jogo entre a interioridade e exterioridade (E12). Tal como refere, existe um preenchimento da interioridade na sua prática enquanto artista, que se obriga a “esvaziar” quando confrontada com os alunos, os seus projetos, as suas problemáticas, ou as suas preocupações. Esse constante fluxo diário pode tornar-se desgastante para o artista-professor. Aldina Martins comenta ainda os outros papéis que a estes se acrescem, quando nos remetemos ao papel de mãe, de filha, de avó, entre outros, que têm um peso determinante nas relações familiares e que exigem igualmente

disponibilidade mental e física, sendo muitas vezes penalizados por este exercício de funções duplas.

Finalmente, acrescenta-se ainda um eixo de tensão, no que se refere à responsabilidade pessoal e responsabilidade institucional, à qual se referem quatro dos entrevistados. Anabela Canas crê que essa responsabilidade varia de pessoa para pessoa e não dos estereótipos associados à imagem do artista e /ou professor, tais como a falta de organização, não formalidade ou menor responsabilidade. Essa tensão é também expressa por Jaime Lebre, que vê um conflito entre a responsabilidade para si próprio ou para a instituição. “É o meu nome que brilha ou não brilha, pronto.” (ANEXO 1_E6) Como refere Altina Martins, a escola exige maior responsabilidade, “pautando-lhe as decisões” já que a prática se pode ausentar do atelier, e não da escola. (ANEXO1_E5).

5.1.2 Estatuto social e Atitudes Comportamentais do Artista-Professor

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
ESTATUTO SOCIAL E ATITUDES COMPORTAMENTAIS			
1. Democratização e Profissionalização do Ensino		E4, E7, E9	111
2. Profissionalização da prática criativa	1. Desvalorização do ensino e da docência	E1, E2, E4, E11	1111
	2. Desvalorização do ensino artístico	E2,E9,E12	111
	3. Aumento de trabalho burocrático a nível educativo	E7, E10	111
	4. Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista	E2, E3, E6, E9, E11	11111

Quadro 8 | Estatuto social e atitudes comportamentais

Como vimos anteriormente, existem várias imagens sociais do artista e professor, moldando a forma como os outros os veem. Nessa medida, alguns comportamentos do artista poderiam ser dificilmente harmonizáveis com as obrigações do professor de arte, influenciando na percepção privada e pública do artista-professor e nas respetivas atitudes acionadas. Este eixo agora apresentado funde duas variáveis que consideramos pertinente analisar, o estatuto social do artista-professor e a respetivas atitudes comportamentais.

Assim, o quadro acima apresentado representa um esquema simplificado dos resultados encontrados às seguintes perguntas: Considera que o estatuto social do professor de arte é diferente do artista? que consequências pensa que isso tem para o ensino de artes

visuais? O que pensa que contribui para essa visão social divergente? Considera que o professor e o artista têm originalmente comportamentos diferentes que podem não ser harmonizáveis na figura de artista-professor?

5.1.2.1 Potencialidades

Efetivamente, este eixo demonstrou apresentar maioritariamente nódulos de fragilidade aparente, sendo possível reconhecer, todavia, duas potencialidades em confrontação com cinco categorias eventualmente fraturantes para a atuação do artista-professor em sala de aula.

A democratização do ensino tem vindo a permitir a expansão do conhecimento, como demonstram a quantidade de mestrados e doutoramentos disponíveis nas áreas artísticas, assim como a valorização de outras áreas em grande expansão, das quais destacamos as tecnologias de imagem, referenciadas por Delfim Ramos (E4).

Essa profissionalização traduz-se no aprofundamento das áreas de conhecimento e no domínio de diferentes centros de interesse. Em paralelo, alguns entrevistados destacam também uma profissionalização das práticas criativas, que se ressentem, nomeadamente, na valorização das indústrias criativas. Um professor que esteja ligado a essas áreas do mercado artístico tende a expor um maior profissionalismo, na opinião de José de Pina, através de um lado mais rigoroso advindo da prática, do cumprimento de prazos, objetivos, e metas específicas. Por sua vez, Altina Martins também crê que a contante ambição pela superação e pela perfeição serve de motivação, e, conseqüentemente, como estimulador da ação.

5.1.2.2 Vulnerabilidades

Contudo, identificaram-se como categorias vulneráveis para esta variável, a desvalorização do ensino e da docência; a desvalorização do ensino artístico em particular; o aumento de trabalho burocrático a nível educativo; a desvalorização do professor de artes relativamente ao artista; e, finalmente, a desvalorização das áreas ligadas à prática.

Começando pelo grupo que maior unanimidade obteve, referimo-nos à desvalorização do professor de artes relativamente ao artista/outras atividades artísticas, referenciado por cinco dos elementos entrevistados. Jaime Lebre refere como vivemos numa sociedade virada para o “glamour”, para o entretenimento, uma sociedade do espetáculo, como diria ---, tendo o artista uma imagem social mais próxima deste estatuto que o professor. Também Rui Silva

sentiu que ao longo da sua carreira a profissão de arquiteto era mais valorizada que a profissão de professor, não sendo claro se essa questão ainda se mantém hoje ou se refere mais ao passado recente. Ainda assim, também na opinião de Sofia Machado, ser professor hoje parece ter um estatuto social inferior relativamente ao de artista/criativo, ou, no seu caso, designer gráfico.

Estas constatações não se podem separar, contudo, das outras categorias abordadas. A desvalorização do ensino e da profissão docente foi apontada por quatro dos inquiridos, referindo-se, nomeadamente à imagem que os pais têm do ensino, ao desrespeito político da profissão, à falta de união da classe docente em geral, e à disponibilidade que cada um se dispõe a dar no decorrer da sua carreira enquanto docente.

Relativamente à área de ensino em concreto, ressentem também alguns professores a desvalorização do ensino artístico, faltando a compreensão das questões culturais, modos de ser e atuar, e das necessidades do artista-professor. Orenzi Santi refere que se interessa por diferentes áreas e não permite que lhe atribuam um estatuto diferente devido às áreas em que trabalha, porém, Anabela Canas não deixa de afirmar como ainda se associam certos tipos de comportamento ao artista plástico, como a preguiça, a falta de empenho ou à boémia. Parece ainda existir uma falta de adaptação da estrutura horária às necessidades da prática artística, preferindo-se perpetuar esse tipo de preconceitos face ao artista e à sua prática. Para Anabela Canas, a desvalorização do ensino artístico parece ser mais importante no ensino secundário que no ensino superior (E2).

A esta categoria se aproxima outra, que se caracteriza por uma maior valorização das disciplinas teóricas e científicas, face às disciplinas de áreas técnicas, artísticas ou ligadas ao mercado de trabalho. Segundo Delfim Ramos, essa atitude advém ainda do corporativismo do Estado Novo, não se tendo ainda completamente dissipado. Pedro Gil refere ainda que o excesso de profissionalização do ensino pode levar a que algumas vezes se valorize excessivamente a área de ensino a nível pedagógico, e não se valorize a prática autoral independente. Para este autor não é conflituoso, mas retira tempo a esta prática, podendo por isso ser problemático. Similarmente, José de Pina refere-se ao aumento do trabalho burocrático nos últimos anos, tornando-se mais difícil ao artista-professor adaptar-se neste contexto atual.

5.1.3 Influências da Prática Artística no Ensino de Artes Visuais

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA ARTÍSTICA NO ENSINO			
1. Metodologias /Estratégias /Organização		E1, E2, E4, E8, E9, E10, E11, E12	11111111
2. Processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento		E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12	1111111111
2.1 Transformação		E1,E5,E6	111
2.2 Transmissão		E1, E5, E6, E12	1111
2.3 Saber-fazer		E1, E2, E4, E6, E7, E8, E10, E11	11111111
2.4 Partilha de experiências		E5, E7, E8, E12	1111
3. Atualização / Ligação com a realidade contemporânea		E1, E4, E6, E9, E10, E11	111111
	1. Não há influência directa	E3, E7	1
	2. Mais influência da formação do que da prática	E3	1
	3. Superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho	E4	1

Quadro 9 | Influências da prática artística no ensino

De entre todas as variáveis analisadas na perceção das potencialidades do artista-professor no ensino secundário, a que maior unanimidade obteve parece ter sido a que se refere às influências da prática artística no ensino. Vista maioritariamente de forma positiva, só um dos doze entrevistados referiu que não revê influências da sua prática criativa no ensino que promove, sendo mais influenciado pela sua formação do que pelo desenvolvimento dos seus projetos profissionais enquanto arquiteto (E3).

Quanto aos testemunhos restantes, integramos as influências patenteadas em três grupos distintos: a) influências nas metodologias, estratégias e formas de organização; b) processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento; e c) formas de atualização e relação com a realidade contemporânea.

Relativamente à primeira categoria, reuniram-se testemunhos relativamente à forma como se definem estratégias diferentes de ensino, modos de desenvolver os diversos conteúdos programáticos, à individualização de abordagens de ensino, na medida em que outro tipo de visão e temas podem ser sugeridos e aliados à constante procura de material de apoio, de forma a incitar o gosto pela aprendizagem e pelo conhecimento de uma área específica. Essas dinâmicas parecem depender, efetivamente, da personalidade e orgânica de cada artista-professor, mas podem ajudar à gestão das tarefas, a gerir os processos de desenvolvimento dos projetos, a ter melhores noções de como orientar determinados problemas que só se conhecem com a vivência das situações, e, dessa forma, permitem ganhar tempo na execução dos trabalhos dos alunos.

Juntamente a esta categoria de gestão e organização das aulas, sobrevém outra importante categoria relacionada com fluxos processuais. Esta categoria, representada por onze dos doze entrevistados, revelou ser também uma das mais importantes neste eixo em análise, que subdividimos em quatro partes, nomeadamente, processos de transformação, transmissão, saber-fazer e partilha de experiências. Começamos por descrever as potencialidades referidas relativamente ao saber-fazer na medida em que é representado por oito elementos, o maior grupo. Os autores foram quase unânimes em descrever os benefícios da presença de artistas-professores em sala de aula, através do conhecimento pragmático que se adquire com a realidade prática, o conhecimento aprofundado das matérias trabalhadas, uma maior compreensão das problemáticas investidas pela preocupação, o desejo e motivação adquiridos com o fazer artístico. Esse conhecimento específico, quer das áreas tecnológicas, como da área do desenho, ou da fotografia, tende não só a desenvolver o raciocínio analítico, como a prevenir erros que possam ocorrer nas oficinas, nos ateliers ou nos espaços de práticas, tal como no design. Como reitera Sofia Machado, ajuda nos processos de desenvolvimento dos projetos, e permite, como afirma Pedro Gil, não tanto saber o que é a obra de arte mas saber “quando” a obra acontece, numa referência clara ao texto de Nelson Goodman⁵⁹.

Também são reconhecidas as qualidades do artista-professor nas suas capacidades de transformação, que através da prática vai adquirindo competências de desenvolvimento de uma ideia, sendo mais fácil desmontá-la de forma a transformá-la em processos de aprendizagem. O artista /criativo tem nessa medida uma influência nos tipos de provocação que é capaz de instigar, dando espaço aos alunos para subverter as próprias regras quando é necessário.

Diretamente ligadas parecem estar as formas de transmissão que desenvolve com os alunos, assim como uma vontade em transmitir as suas próprias aprendizagens, as práticas que desenvolve ou que conhece, onde se incluem processos e práticas por vezes difíceis de verbalizar.

Mas as influências da prática artística para o ensino, também têm muito que ver com relações de partilha e proximidade entre aluno- professor. Tal como refere Altina Martins, partilha de conhecimentos, sensibilidades, vivências ou partilha de experiências pessoais, assim como questões que só na interioridade da prática se compreendem (E5). Existe também

⁵⁹ Nelson Goodman,(1978), *Ways of Worldmaking*. Hackett, Indianopolis, IN, pp.57-70., Tradução portuguesa em D'Orey, C. (org.)(2007), Quando há arte? Nelson Goodman, in *O que é a arte? A perspectiva analítica*, Lisboa: Ed. Dinalivro, pp.119-133

a partilha de trabalho de outros artistas, numa “plataforma biunívoca” como atesta Bruno Santos. Essa maior proximidade com os alunos, poderá proporcionar, no entender de Carla Isidro, uma maior satisfação dos alunos.

Finalmente, outra categoria identificada nas entrevistas relativamente à influência da prática artística, relaciona-se com uma maior atualização e contacto com a realidade artística contemporânea. Estando ligado ao sistema artístico, o artista-professor tende a estar mais atualizado e a ter uma visão pragmática da realidade exterior, podendo ajudar a acompanhar problemas que necessitam de atualização recorrente. Nessa medida, permite o desenvolvimento de técnicas que possam expandir os horizontes dos alunos, além de favorecer uma perceção constante e atual das necessidades, das técnicas e das tecnologias que o mercado de trabalho ou o mercado artístico antecipa ou procura. Também Elsa Gonçalves acredita que maior atualização gera maior conhecimento e maior motivação para o corpo discente. Ainda neste quadro de ideias, Sofia Machado alerta para os processos que não podem ser realizados em contexto escolar, mas que são importantes de referir e transmitir, sendo eles também uma importante fonte de aprendizagem futura.

Como aspetos vulneráveis atenta-se à posição de um dos intervenientes que mantém a sua posição das práticas como atividades separadas que não têm influência no ensino, sendo mais influenciado pela formação de base (E3). Pedro Gil adverte ainda sobre o risco que também pode constituir se o artista-professor exceder-se em querer influenciar os alunos nas suas próprias preferências. Noutro sentido, Delfim Ramos também refere que existe uma superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho, que os pode levar ao desconhecimento da realidade exterior. Essa ideia surge apoiada numa outra orientação que tende a privilegiar uma ideia teórica do ensino, não se fazendo a ponte com os saberes práticos que agenciem esse conhecimento de forma útil e rentável.

5.1.4 Influências do Ensino de Artes Visuais na Prática Artística

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
INFLUÊNCIAS DO ENSINO NA PRÁTICA ARTÍSTICA			
1. Processos de trabalho não experienciados		E1, E2, E6, E7, E9	11111
2. Partilha de informação e de outros horizontes		E5, E8, E9, E11, E12	111111
3. Desenvolvimento de produto no mercado criativo baseado no trabalho docente;		E4	1
	1. Não tem nenhuma influência	E3, E7, E10	111

Quadro 10 | Influências do ensino na prática artística

Sendo esta variável bastante menos explorada pelos inquiridos, leva-nos a concluir que as influências se darão mais no sentido inverso do que neste. Corroborando esta posição está o testemunho de três artistas-professores que consideraram que o ensino que incrementam não tem influência na prática artística que desenvolvem.

Ainda assim, encontraram-se três potencialidades da influência do ensino na prática artística do artista-professor, nomeadamente, a nível dos processos de trabalho explorado por alunos que nunca foram experimentados pelo artista –professor; um exemplo testemunhado por Delfim Ramos, que comenta o projeto de um produto a lançar no mercado criativo inspirado na sua experiência e conhecimento enquanto docente. E finalmente, a plataforma de partilha de experiências anteriormente referenciada pelos professores também alcançou relevância nesta variável uma vez que continua a ser vista por cinco elementos como uma das influências do ensino na prática artística, já que a partilha de informação e outros interesses abrem os horizontes do artista-professor na sua prática extraescolar.

5.1.5 Suporte Institucional, Artístico, Comunidade de pares e Familiar

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
SUPORTE INSTITUCIONAL, ARTÍSTICO, COMUNIDADE DE PARES E FAMILIAR			
1. Suporte institucional		E10	1
2. Suporte de familiares e comunidade artística		E1, E6, E8, E11, E12	11111
3. Envolvimento com o sistema artístico independente do sistema educativo		E1, E3, E6, E7, E8, E10, E12	1111111
	1. Falta de suporte institucional	E2, E3, E4, E8, E9, E11, E12	1111111
	2. Falta de Flexibilidade	E3, E5, E12	111
	3. Conflito de interesses	E4	1
	4. Dificuldades de integração no sistema artístico	E11, E12	11

Quadro 11 | Suporte institucional, artístico, comunidade de pares e familiar

Intentando compreender se os inquiridos mantinham a sua prática enquanto artistas-professores beneficiando de algum tipo de apoio ou suporte quer no âmbito institucional, comunidade de pares, familiar, ou do mercado artístico, foram previstas as seguintes perguntas no guião: Qual a importância para a sua prática profissional enquanto artista-professor dos sistemas de suporte que foi ou não obtendo? (Familiar, escolar, artístico?) O facto de dar aulas nesta escola contribui para o sucesso do seu trabalho profissional? Sentiu apoio similar noutras escolas onde lecionou? O apoio de familiares ou amigos ajuda ou é

relevante para conseguir manter ambas as práticas que desenvolve? As estruturas artísticas com que se relaciona compreendem e apoiam a sua dupla atividade? De que forma?

Da materialização destas inquietações face ao universo intercetado, recolheram-se alguns dados mais evidentes que aqui se sintetizam.

5.1.5.1 Potencialidades

A nível das potencialidades, foi mais perentório o suporte a nível familiar e/ou da comunidade de pares, seja artística ou docente. Detetou-se um tipo de apoio indireto, pela partilha, contacto com colegas docentes (E6,E8), ou com familiares que também exerçam a mesma prática ou de eventual suporte financeiro familiares para situações temporárias (E6). Sendo manifesta a perceção de falta de suporte a nível institucional, porém, pelo menos um elemento sentiu que existe alguma compreensão e flexibilidade da instituição para a atividade profissional, considerando-a positiva (E10), contra sete intervenientes que tenderam a ver esta categoria com algumas fragilidades.

Os modos de envolvimento no sistema artístico parecem ser considerados independentes do envolvimento na docência (E1; E3, E6, E7, E8, E10, E12), não havendo interferência ou apoio da parte do sistema artístico para a prática docente. Ainda assim, essa ligação ao ensino pode ser vista como habitual no meio (E8), e essa independência vivida como positiva por alguns dos entrevistados, tal como Pedro Gil, que entende ter maior liberdade a nível de temáticas, dos tempos de produção, ou outro tipo de condicionamentos.

5.1.5.2 Vulnerabilidades

Ao contrário da perceção referida por Thornton (2011) relativamente à apresentação do modelo artista-professor, sentiu-se da parte de quase todos os elementos falta de suporte da sua atividade artística a nível institucional, tendo-se identificado pelo menos sete testemunhos desta ausência. No entanto, cabe clarificar que o suporte institucional pode diferir entre a escola como instituição - seja na EAAA ou outras escolas por onde tenham passado - ou o suporte institucional a nível do Ministério da Educação, que emite as leis e influi nas tomadas de decisão e ações da escola, respetiva direção, professores, ou outros membros, até atingir os alunos. Nesse sentido, Orenzi Santi esclarece como a escola pertence a uma estrutura maior que é o Estado, com particularidades diferentes das peculiaridades do ensino superior, sendo a questão do artista-professor também distinta neste contexto.

Se por um lado poderá eventualmente existir abertura da escola para a prática artística, parece ser a nível do ministério, que existem contradições (E9), não existindo um programa de apoio específico à produção. (E8, E11). Esta ideia é portanto corroborada por outras colegas, que afirmam não haver apoio institucional para a prática artística (E2, E3, E4, E12) que não sendo visto como mais valia (E2, E12), pode ter o efeito inverso e considerado como uma distração às responsabilidades do ensino, nomeadamente a nível temporal, e, por consequência, poder criar mal-estar entre os artistas-professores (E2). Jaime Lebre reitera que a desvalorização cultural é já histórica em Portugal, e, nessa medida as práticas artísticas de professores são uma pequena parte do problema, não crendo que sejam minimamente valorizadas. Ainda assim, Orenzi acrescenta que a falta de apoio não anula a possibilidade dessa prática, podendo depender das prioridades de cada um (E9).

Adjacente a esta categoria, está a questão da falta de flexibilidade a nível escolar que dificulta a produção artística. Rui Silva, crê que essa flexibilidade não existe, mas também não a procurou, não sendo claro se exista ou não. Altina Martins testemunha que quando precisou, entre 2000 e 2005, a escola apresentou alguma compreensão e flexibilidade para se apresentar nas montagens e desmontagens da sua exposição itinerante, ainda que devidamente justificadas, não sabendo se hoje em dia isso seria possível. Carla Isidro diz também que nunca procurou qualquer tipo de flexibilidade, não sabendo portanto se exista. Anabela Canas refere explicitamente a pouca flexibilidade horária e os modos de organização e divisão horária por vezes pouco compatíveis com os modos de fazer artísticos (E2).

Paralela a esta questão, aliam-se as dificuldades de integração no sistema artístico ou criativo, expressados por pelos menos dois elementos. Sofia Machado crê que a conjugação da prática docente e criativa é mais difícil no ensino secundário do que no ensino básico, onde já lecionou, pela exigência dos conteúdos programáticos, embora não seja claro que esse sentimento resulte só do nível de ensino mas também do constante aumento de trabalho burocrático que tem acrescido nos últimos anos, e que também lhe retira muita disponibilidade. Carla Isidro refere que se sente exterior ao circuito artístico, tendo dificuldade em gerir os aspetos comerciais do mercado da arte. Refere que é um percurso muito solitário, com pouco suporte, de grande exigência, e com pouco retorno, apesar de lhe proporcionar um equilíbrio intelectual e emocional. Delfim Ramos acrescenta ainda como ponto de fissura, potenciais conflitos de interesse entre a atividade docente e atividades paralelas, considerando que estes não podem colidir com a ética e atividade docente.

5.1.6 Distribuição Temporal e Satisfação Pessoal

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E SATISFAÇÃO PESSOAL			
1. Envolvimento com sistema artístico		E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E11, E12	11111111
	1. Limitação temporal para realização da atividade artística	E1, E2, E5, E6, E7, E9, E11, E12	11111111
	2. Limitação temporal nas técnicas escolhidas	E2, E3	11
	3. Limitação temporal na gestão da preparação e divulgação da prática artística	E12	11
	4. Limitação da disponibilidade mental em horário extracurricular	E2, E7, E12	111
	5. Ruídos advindos do excesso de referências dos alunos	E2	1
	6. Interrupções no processo de fazer	E7	1
	7. Satisfação	E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11	11111111

Quadro 12 | Distribuição temporal e satisfação pessoal

Ao longo desta investigação foi notória a homogeneidade de pareceres quanto às dificuldades de distribuição temporal das atividades do artista-professor. Evidentemente, como nos referimos a atividades diferentes encetadas por uma só pessoa o tempo é necessariamente repartido, sendo necessário enfrentar este fator. As limitações consecutivamente apontadas foram diversas, sendo a mais referida a limitação temporal para a realização da atividade artística. Todavia, parece também influir nas técnicas escolhidas e na disponibilidade mental para tarefas extracurriculares.

Relativamente a esta variável juntamos dois anteriores eixos, distribuição temporal e satisfação, reportando aqui os principais resultados encontrados. Tentou-se aferir como os inquiridos conjugam o tempo físico e mental para manter nutrida a produção artística dentro das exigências académico-burocráticas, e identificaram-se várias condicionantes que expomos. A estas acrescentam-se os resultados da pergunta onde se ensaia compreender que tipo de satisfação sentem pela sua carreira no ensino artístico e/ou a sua posição na possibilidade de se dedicarem a uma só atividade.

5.1.6.1 Potencialidades

Como aspetos positivos começamos pela afirmação da envolvimento dos inquiridos com o sistema artístico. Apesar das dificuldades apontadas, vão mantendo exposições artísticas

individuais ou coletivas em intervalos de tempo variáveis, e mantendo ativas práticas criativas como arquitetura, o design, a produção audiovisual, a escrita de guiões, etc.

João Lebre refere como entre as várias profissões, a atividade docente continua a ser a mais compatível com a atividade artística. Paralelamente, enquanto arquiteto, Rui Silva expressa uma conjugação positiva com a docência, pois essa atividade lhe permite negociar o tempo de execução de projetos. Orenzi Santi relembra que as profissões liberais por conta própria apresentam muitas dificuldades de gestão e pressão económica, que uma prática autoral completamente independente implicaria. Adianta ainda o autor, que o tempo depende da gestão de cada um e dos seus respetivos focos de interesse. Tal como refere Lebre, as férias podem ser aproveitadas para começar novos projetos, mas manter um horário rígido ao longo do ano poderá ajudar a manter a constância de uma produção artística. Além disso, Delfim Ramos refere que hoje existem muitas ferramentas informáticas que facilitam a gestão e realização de tarefas, organizando os tempos despendidos.

5.1.6.2 Vulnerabilidades

Como é notório, é no tempo necessário para as atividades práticas que se sente maior limitação temporal. O “tempo de gestação” como diz Pedro Gil (E6), torna-se mais escasso, sendo mais difícil encontrar tempo para desenhar, (E2), e mais urgente uma sistematização no desenvolvimento autoral (E1). Esta limitação temporal para a prática artística, implica muitas vezes trabalhar durante períodos noturnos, retirando tempo de descanso para um outro dia de trabalho que se retoma de manhã cedo. Todos os tempos têm que ser bem aproveitados, eventualmente o tempo de deslocação, já que o tempo docente tem também mais tarefas burocráticas e muito trabalho administrativo que ultrapassa o tempo em sala de aula.

A esta limitação acrescenta-se ainda o apontamento de Rui Silva e Anabela Canas, relativamente às técnicas que se escolhe desenvolver, ou ao tipo de projetos que se pode integrar. À indisponibilidade para assistir a simpósios, congressos ou seminários de áreas específicas (E3) junta-se a dificuldade de gerir o tempo de preparação e divulgação de exposições.(E12)

Para lá do tempo físico, encontramos também referências a um tempo mental, numa profissão com forte âmbito relacional. As tensões vividas pelos alunos é levada para lugares extracurriculares, sendo difícil cortar esses fluxos e encontrar disponibilidade para os suas próprias problemáticas pessoais ou artísticas. A necessidade de planeamento das aulas, ligadas

a uma atitude de individualização do ensino respondendo às necessidades específicas dos projetos dos alunos (E7), poderá criar algum desgaste tanto mental como emocional (E12).

O excesso de referência advindos da vivência diária com grandes grupos de alunos, podem assim criar um certo “ruído” para a prática autoral, dificultando a atividade artística. (E12) Segundo Pedro Gil não é tanto a quantidade de trabalho que estará em causa mas as interrupções constantes nos processos de desenvolvimento (E7).

5.1.6.3 Satisfação

Por fim, a nível de satisfação, procuramos compreender a auto percepção da satisfação dos indagados, levando-nos a inquirir sobre o desejo e a possibilidade de desistência de uma das áreas específicas. Recolhemos dez testemunhos que organizamos do seguinte modo.

Pelo menos cinco dos elementos entrevistados pensa que numa situação de escolha se dedicaria somente à atividade artístico-criativa (E2, E5, E6, E10, E11), por questões temporais e de desgaste (E2, E11), e realizar projetos pendentes, (E5), ou se poder dedicar “seriamente” a essa atividade que necessita de 100% de dedicação (E6), à qual se junta a instabilidade da profissão docente, com a precaridade contratual renovada anualmente, e a consecutiva mudança de escolas. E ainda, em última análise, na percepção de José de Pina as artes alimentam o ensino artístico e não o contrário.

No entanto, outros cinco intervenientes, aparentam expressar a satisfação em manter ambas as práticas, quer pela não necessidade de escolher (E8), quer porque não dependem da prática artística como única forma de expressão (E7), ou pelo fato de que a prática artística independente também tem as suas contrariedades (E9). Delfim Ramos explica que essa possibilidade está sempre latente, mas os tempos não permitem este tipo de retórica, o que não retira outro posicionamento posterior, ou a capacidade de abraçar outras iniciativas (E4), tal como também corrobora Orenzi Santi (E9). Bruno Santos infirma que as razões pragmáticas quotidianas também têm peso na decisão desta escolha dupla, e Rui Silva, que já se viu confrontado profissionalmente com esta escolha, optou por manter esta prática dual, por condicionantes que não ficaram explícitas (E3).

Acrescenta-se a estes testemunhos a presença de um elemento em cada um dos grupos que numa determinada fase da sua carreira optou por se afastar do ensino, tendo voltado a essa prática mais tarde (E9,E10).

5.1.7 Arte como investigação e reflexão

POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS	TÊNDÊNCIAS
ARTE COMO INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO			
1. Dimensão investigativa		E1, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E12	11111111
2. Dimensão reflexiva		E1, E2, E4, E5, E8, E9, E10, E11, E12	11111111
3. Relação com o exterior		E3, E4, E8	111
	1. Desvalorização da prática artística como formação contínua	E2, E6, E7, E11	1111

Quadro 13 | Arte como investigação e reflexão

Nesta análise descritiva categorial, fundimos as variáveis em análise relativas à investigação e às práticas reflexivas, onde também se incluem eventuais atitudes críticas. A proximidade das respostas dos inquiridos relativamente ao guião inicial, e as dificuldades ressentidas ao longo dos testemunhos em separar estes dois eixos levou-nos a fazer uma análise global dos resultados obtidos. Assim, à tentativa de compreensão de como os artistas-professores geram ou usam a teoria, assumindo ou não a sua prática artística como um tipo de investigação, juntaram-se observações das dimensões reflexivas dos artistas-professores, relativamente ao seu ensino e prática autoral.

Nesta perspetiva, dividimos as variáveis em cinco categorias, encontrando-se patenteadas potencialidades nas dimensões investigativas, reflexivas, de ligação ao exterior e relação com o saber.

5.1.7.1 Potencialidades

a) Dimensão investigativa

Pelo menos nove dos elementos participativos neste estudo se expressou relativamente à dimensão investigativa da sua prática artística, das quais um elemento se destacou por não considerar a sua prática como um tipo de investigação, mas sim como um tipo de participação (E12). Para Carla Isidro, nomeadamente, uma prática investigativa implica um tipo de avaliação e confronto de um júri, que não entende ser o seu caso. No entanto, concorda que

essa atividade prática a incita a informar-se, a atualizar-se, a pensar e refletir nas questões que desenvolve artisticamente.

Posição diferente expressaram oito dos seus colegas que encontram uma relação de equivalência entre a prática investigativa e a sua prática artística (E1, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E12). Referindo-se à troca que se entretém com ambas as áreas (E3), a investigação é vista como essencial à evolução do professor (E7), sendo, nesta medida, enriquecedora (E8) e potenciadora de uma maior autoconfiança (E5). Santi vai mais longe ainda, referindo que a investigação pode ser uma forma de resistência, e superação de frustrações advindas de tarefas menos motivantes. Por isso, a investigação, como forma de colocar novos desafios, poderá ser, inclusivamente, libertadora (E9).

A atividade autoral e a investigação estão ainda ligadas por envolvimento em cursos superiores nas áreas específicas, como é o caso de Bruno Santos ou Anabela Canas que desenvolveram cursos de mestrado nas respetivas áreas de interesse artístico, designadamente, a fotografia e o desenho. Também Santi refere o fato de ter ingressado num curso de Ciências Sociais que complementará o seu conhecimento mais focado na área têxtil.

b) Dimensão reflexiva

Tanto Elsa Gonçalves como Carla Isidro referem uma preocupação em exercer uma atitude reflexiva com os alunos, pelos temas propostos, na forma como são apresentados, como são desenvolvidos e nas bibliografias que aconselham aos alunos. Elsa explica que por vezes os põe na posição de criar enunciados para que compreendam a dimensão criativa da planificação de uma atividade didática. No entanto, admite ter dificuldades na dimensão subsequente de registo das atividades. Esse “passar para o outro lado”, de arrumação, sistematização e arquivamento do trabalho realizado é mais difícil de manter.

Nessa medida, Anabela Canas acredita que a atitude reflexiva é sobretudo, uma questão de personalidade, que no seu caso reconhece possuir, e juntamente a uma dimensão crítica lhe servem de motivação para melhorar. Posição muito semelhante tem Sofia Machado, que aponta esta atitude critico-reflexiva nos objetivos e estéticos que apresenta nas aulas (E11). Se por um lado Altina Martins vê a sua prática têxtil como forma de estudo reflexão (E5), Delfim Ramos projeta as próprias potencialidades da imagem e desenvolvimento do discurso visual como recursos com grande poder de síntese e por isso fundamentais para a nossa era da informação (E4).

A dimensão reflexiva ilustrada complementa-se com testemunhos sobre a dimensão epistemológica da atividade artística, como refere, por exemplo, Altina Martins, quando refere exigências sobre a pesquisa e investigação sobre arte, artistas, história de arte, psicologia e sobre a vida (E5). Também Santos refere a importância dos conteúdos de enriquecimento histórico e cultural, das influências de base até ao que faz atualmente. Desenvolve assim uma postura mais crítica, informada e reflexiva na prática docente. Estas dimensões de estudo, investigação, reflexão, são vistas por Santi como “boias de salvação” e, sobretudo, fontes de prazer naquilo que faz. Carla Isidro refere ainda as várias formações em especializações diversas que lhe proporcionam um retorno a nível artístico (E12).

Outra das dimensões apontadas, é referente à potencial relação com o exterior do artista-professor que é tida como positiva (E3), dando um contato pragmático com a realidade fora da escola (E8), podendo acentuar relações do ensino com o mercado de trabalho (E4). Além disso, Delfim Ramos refere ainda a necessidade de incorporar práticas que credibilizam as instituições e as transformem em formadoras de pessoas potencialmente inovadoras, e portadoras de riqueza para a sociedade (E4). Bruno Santos refere também a importância da adequação do conhecimento empírico e a sua aplicação nas várias áreas de especialização artísticas (E8).

5.1.7.2 Vulnerabilidades

A nível mais problemático parece encontrar-se um certo academicismo, no sentido apontado por De Duve (1994), em que a escola enquanto instituição, tal como algumas autarquias e meios políticos, não é um organismo vivo e dinâmico (E4).

Por um lado, as reformas escolares não consultam os investigadores não integrando esse conhecimento em medidas práticas concretas (E4). Por outro lado, Pedro Gil questiona a tradição académica e um certo tipo de obrigatoriedade em se tirarem doutoramentos em arte de cariz extremamente teórico, com um tipo de investigação que contempla predominantemente a escrita, por vezes antagónico às formas de fazer artísticas. Confessa ainda o mesmo autor, no que à investigação pedagógica diz respeito, ressentir que por vezes se tentam implementar em Portugal teorias com 30 anos de atraso já consideradas obsoletas no exterior (E7).

Para Altina Martins, existe ainda uma fragilidade latente que tende a não compreender o esforço investigativo da prática artística, sendo, no entanto, difícil para si conceber ser-se

professor sem este tipo de estudo investigativo. Mas o ponto de fissura mais acentuado nesta variável, remete-se à desvalorização da prática artística para efeitos de formação contínua ou formação ao longo da vida. Cinco dos elementos são unânimes: a prática artística não é reconhecida como formação contínua (E2, E6, E7, E9, E11). Como refere Jaime Lebre, é paradoxal que a lei obrigue à formação contínua mas não tenha em consideração carreiras artísticas comprovadas por exposições, galerias e recensões críticas, obrigando antes a assistir a formações com pouco interesse (E6), ou mesmo desapropriadas (E11). Face a esta realidade em que parece contar, exclusivamente, as formações creditadas (E7), a prática artística enquanto investigação não é reconhecida ou valorizada.

Anabela Canas, explica como até a nível de formação superior, existe uma entidade específica independente que define o que é relevante para a docência de desenho, mesmo quando ministrada por universidades com reconhecimento público na área artística;

Santi refere ainda as dificuldades económicas e temporais para uma formação contínua adequada devido ao excesso de trabalho extracurricular (E9), que pioram para os professores mais novos e/ou professores contratados, pois a oferta formativa é limitada, e estes são os últimos a ter acesso às mesmas. Também para Sofia Machado, urge a valorização da prática criativa/profissional como um tipo de formação contínua (E11).

5.1.8 Síntese das potencialidades e vulnerabilidades intervenientes na perceção do lugar do artista-professor

Depois da descrição individual de cada eixo encontrado, e encontradas as principais potencialidades e vulnerabilidades, deixamos aqui um quadro síntese da análise efetuada, permitindo uma melhor organização temática das diferentes variantes.

CATEGORIAS	EIXOS
POTENCIALIDADES Formação Histórica Comunicação e Autoconhecimento Liberdade e Gestão do desconhecido Processos	PAPÉIS DO A-P
VULNERABILIDADES Papéis similares Papéis com pontos de contacto Papeis distintos Responsabilidade pessoal vs. Responsabilidade institucional	
POTENCIALIDADES Democratização e Profissionalização do Ensino Profissionalização da prática criativa	ESTATUTO SOCIAL E ATITUDES COMPORTAMENTAIS
VULNERABILIDADES Desvalorização do ensino e da docência Desvalorização do ensino artístico Aumento de trabalho burocrático a nível educativo Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista	
POTENCIALIDADES Metodologias /Estratégias /Organização Processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento Atualização / Ligação com a realidade contemporânea	INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA ARTÍSTICA NO ENSINO
VULNERABILIDADES Não há influência Mais influência da formação do que da prática Superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho	
POTENCIALIDADES Processos de trabalho não experienciados Partilha de informação e de outros horizontes Desenvolvimento de produto no mercado profissional baseado no trabalho docente;	INFLUÊNCIAS DO ENSINO NA PRÁTICA ARTÍSTICA
VULNERABILIDADES Não tem nenhuma influência	
POTENCIALIDADES Suporte institucional Suporte de familiares e comunidade artística Modos de envolvimento com o sistema artístico	SUPORTE INSTITUCIONAL ARTÍSTICO PROFISSIONAL FAMILIAR
VULNERABILIDADES Falta de suporte institucional Falta de flexibilidade Conflito de interesses Dificuldades de integração no sistema artístico	
POTENCIALIDADES Gestão participativa com o sistema artístico	DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E SATISFAÇÃO PESSOAL
VULNERABILIDADES Limitação temporal para realização da atividade artística Limitação temporal nas técnicas escolhidas Limitação temporal na gestão da preparação e divulgação da prática artística Limitação da disponibilidade mental em horário extracurricular Ruídos advindos do excesso de referências dos alunos Interrupções no processo de fazer Satisfação Possivelmente preferia manter somente a atividade artística Possivelmente manteria ambas as atividades	
POTENCIALIDADES Dimensão investigativa Dimensão reflexiva Relação com o exterior	ARTE COMO INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO
VULNERABILIDADES Academicismo Incompreensão da investigação como prática artística Desvalorização da prática artística como formação contínua	

Quadro 14 | Síntese das potencialidades e vulnerabilidades intervenientes na perceção do lugar do A-P

5.2 Análise descritiva tipológica dos modos de envolvimento do artista-professor no ensino de artes visuais no ensino secundário

Thornton sintetiza três modos de envolvimento do artista-professor: a) Artistas-professores que vêm as práticas de fazer e ensinar essenciais e sinónimas; b) Artistas-professores que mantêm práticas separadas; c) Artistas-professores que não procuram ligações explícitas, mas mantêm ligações implícitas (2011).

Refere que o professor de arte não necessita de se sentir desajustado ou menos performativo se estiver ensinando bem. Porém, será possivelmente uma mais-valia para o ensino daqueles professores que procuram um desenvolvimento profissional através da prática artística e envolvimento com conceitos artísticos, sendo importante que esse valor lhes seja reconhecido enquanto artistas, professores e aprendizes, já que lhes pode proporcionar maior autoconfiança e autoidentificação.

Também Radley (2010: 64) enumera cinco modelos de prática, sintetizados por Shreeve (2009), relativamente a 16 artistas-professores estudados, que apesar de trabalharem em regime de part-time, nos fornecem modos de envolvimento claros e potencialmente existentes no contexto português que o nosso estudo refere. As cinco categorias apresentadas são: ‘Dropping in’; ‘Moving across’; ‘Two camps’; ‘Balancing’; ‘Integrating’ as quais nos permitimos interpretar com as seguintes nomeações: Intermitentes; Tangentes; Independentes; Unidos e Fundidos.

1. **Intermitentes** /*Dropping in* – Refere-se melhor a artistas profissionais que conhecem e se movem confortavelmente no meio artístico, vendo o ensino de um ponto de vista exterior, não se reconhecendo necessariamente como professores, mas como artistas que ocasionalmente ensinam tanto no ensino básico ou secundário;
2. **Tangentes** /*Moving across* – Assumem-se principalmente como professores, dando maior importância ao ensino do que a prática artística, ainda que esta seja importante para a sua identidade. O seu conhecimento da prática é usado para ajudar os estudantes compreender melhor as suas práticas.
3. **Independentes** /*Two camps* – Estabelecendo uma prática simétrica entre prática e ensino, as duas áreas são vividas de forma igualitária, ainda que se sinta uma tensão entre ambas, e um certo grau de isolamento entre os dois mundos. A identidade está de alguma forma

ameaçada em ambas as práticas por uma relação desconfortável entre ensino e prática e um fraco sentido de identidade em cada uma.

4. **Unidos** / *Balancing* – Desenvolvendo também experiência de ensino e a prática artística, a relações entre as duas categorias é mais bem equilibrada e fluída, havendo interações entre ambos os campos. Nesse sentido, o sentido de identidade é mais claro e seguro, aumentando a autoconfiança e o reconhecimento de ambas.
5. **Fundidos** / *Integrating* – Quando as práticas de ensino e práticas artistas são de tal forma fundidas que definem um só mundo, e não dois mundos paralelos. Reconhecendo eventuais diferenças entre a prática artística e o ensino de artes visuais, conseguem ter possibilidades de desenvolver o pensamento e a prática em conjunto, reconhecendo uma fusão de identidades na figura de artista-educador. O autor usa o termo educador, e não professor, por ser mais amplo e, nessa medida, mais inclusivo.

Para os debates recentes sobre o conceito de artista-professor é o último modo de envolvimento que parece ser maioritariamente defendido, nomeadamente pelo programa ATS e pelos autores que sobre ele têm vindo a escrever no Reino Unido. É também o modo de envolvimento que se parece aproximar às proposições de Daichedent, quando refere o artista-professor como modo de fazer e pensar artisticamente, e é também este modelo de prática que Radley (2010) se apoiou na sua investigação e transferiu para o contexto do ensino secundário.

Retomando os tipos de envolvimento atrás descritos, cremos ser válido fazer a triangulação de informação. Depois de compreendermos alguns dos eixos de perceção das potencialidades e vulnerabilidades do conceito do artista-professor e tendo encontrado potenciais modos de envolvimento encontrados em exemplos patenteados na literatura, tentamos compreender estas relações no contexto específico estudado.

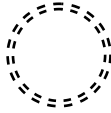
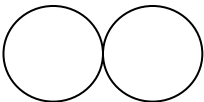
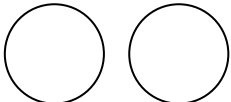
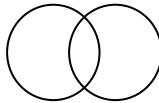
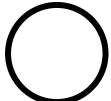
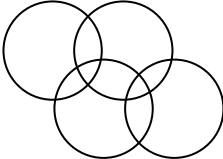
O modo Intermitente relaciona-se mais com uma forma de ensino pouco presente ou quase inexistente entre nós, em que artista-professores passam pequenos períodos de tempo numa escola desenvolvendo um projeto específico. Estão em parceria com o professor de arte, e têm atribuídas responsabilidades diferentes. O programa Artist-in Schools, no Reino Unido, é um exemplo deste modelo (Robinson, 1982). Dado o contexto específico estudado diferente desta possibilidade de alternância, este modo de envolvimento não estava presente entre os

doze entrevistados. O modo Tangente, inclui artistas-professores que dão tendencialmente mais importância ao ensino do que à prática artística. Ainda que mantenham uma identidade artística, esta é mais usada como fonte de conhecimento para partilhar com os alunos. Entendemos que um dos nossos entrevistados se aproximava deste modo.

O modo de envolvimento Independente entende as duas atividades como campos completamente separados, e só as mantém assim distanciadas. Os artista-professores Rui Silva e o José de Pina foram muito convictos no seu posicionamento perante duas práticas profissionais que consideram completamente autónomas.

O modo de envolvimento Unido refere-se àqueles que mantêm relações implícitas com a prática, equilibrando ambos os campos, e será este modo de envolvimento que corresponde ao maior número de entrevistados, nomeadamente sete dos 12 entrevistados. Já o modo fundido corresponde a uma visão em que o ensino e a prática artística são vividos como uma só área. Identificamos uma professora próximo destas características, Altina Martins, que entendemos mais próxima dos desígnios do programa ATS.

Juntamos ainda o modo de envolvimento múltiplo para identificar um testemunho envolvido em várias áreas, Delfim Ramos, criando dinâmicas diferentes recorrentemente, e interligando vários sistemas relacionais, nomeadamente o sistema escolar superior e secundário, o profissional, o criativo, o familiar e dentro destes vários papéis assumidos simultaneamente, sem o sentimento de conflitualidade mas antes de complementaridade. O modelo artista-professor-investigador proposto por Thornton (2013), ou a metodologia a/r/tográfica (Irwin, 2004; Irwin & Cosson, 2004) apresentadas na Parte I, podem ser exemplos de modelos e estratégias para este modo multidirecional.

MODOS DE ENVOLVIMENTO			
Modelos de Prática (Shreeve, 2009)	Tipos de Envolvimento (Thornton, 2010)	Modos de Envolvimento (Esquematisação)	Entrevistas EEEE
Dropping in Conhece e move-se confortavelmente no meio artístico, vendo o ensino de um ponto de vista exterior, não se vendo tanto como professor, mas como artista que ocasionalmente ensina no ensino básico ou secundário;	Desenvolve ambas as práticas, mas dá prioridade à prática artística, sentindo-se eventualmente desconfortável por não se dedicar mais ao ensino.	Intermitente 	/
Moving across Vendo-se principalmente como professor, dá maior importância ao ensino do que à prática artística, ainda que esta seja importante para a sua identidade. O seu conhecimento da prática é assim usado para ajudar os estudantes compreender melhor as suas práticas.	Preocupa-se em não impor demasiado as suas ideias enquanto artista aos estudantes.	Tangente 	
Two camps Estabelece uma prática simétrica entre prática e ensino. As duas áreas são vividas de forma igualitária, ainda que possa sentir uma tensão entre ambas, e um certo grau de isolamento entre os dois mundos. A identidade está de alguma forma ameaçada em ambas as práticas por uma relação desconfortável entre ensino e prática.	Só atua nas duas funções se as mantiverem separadas.	Independente 	E3, E10
Balancing Desenvolve a prática docente e artística. As relações entre as duas categorias é mais bem equilibrada e fluída, havendo interações entre ambos os campos. O sentido de identidade é mais claro e seguro, aumentando a autoconfiança e a valorização de ambas as áreas.	Não procura ligações explícitas entre ambas as práticas, mas vai mantendo relações implícitas.	Unido 	E1, E2, E6, E7, E8, E9, E11
Integrating As práticas de ensino e práticas artísticas são de tal forma fundidas que definem um só mundo. Reconhecendo eventuais diferenças entre a prática artística e o ensino de artes visuais, consegue oportunidades de desenvolver o pensamento e a prática em conjunto, reconhecendo uma fusão de identidades na figura de artista-educador.	Vê a prática de fazer e ensinar essenciais e sinónimas.	Fundido 	E5
/	/	Múltiplo 	E4

Quadro 15 | Modos de Envolvimento do Artista-Professor

PARTE III: DESTERRITORIALIZAÇÃO

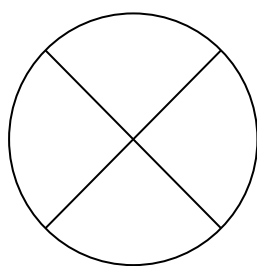


Figura 22| A intersecção de linhas

“Pensar a educação é desterritorializá-la.”
(Fadigas, 2003: 11)

“ Precisamos de desterritorializar os conceitos que habitam os discursos pedagógicos, de os libertar daquelas proposições normativas, de os criar. Precisamos de elaborar uma história conceptual do pedagógico, capaz de enviesar os conceitos que as percorrem.” (Fadigas, 2003: 84)



Figura 23| Projeto de alunas na atividade de Land Art “Cabeças de Vento”| PES | MEAV-ULH

Fonte: Própria

Considerações sobre o lugar e o não-lugar do Artista-Professor

a) A desterritorialização do lugar do Artista-Professor

“Simplificadamente podemos afirmar que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território.” (Deleuze e Guattari, 1997: 224)

Iniciamos a terceira parte desta investigação referindo-nos à *Desterritorialização*, que é consequente a uma primeira Territorialização e uma segunda Reterritorialização, como forma de pensar este território do artista-professor no ensino de Artes Visuais. Como vimos, existem vários tipos de ‘territórios’, desde o antropológico, ao histórico, ao sociológico ou geográfico, onde, de alguma forma, este estudo se foi cruzando procurando criar inter-relações e proporcionar interdisciplinaridade entre diferentes áreas de estudo. Para Deleuze e Guattari o conceito de território tem uma importância fundamental para a sua filosofia, acreditando que são os territórios que decidem os agenciamentos. Porém, a territorialização, existe em relação com a desterritorialização pois é ‘no abandono do território’ que o pensamento e a criação acontecem.

Como questiona Deleuze: em que lugar se pode formar, inventar, fabricar, criar conceitos? Numa primeira fase procurámos definir territórios para o artista-professor. Para compreender o seu lugar, analisamos as relações já encontradas e as problemáticas associadas.

“Numa visão mais tradicional, o lugar, como o território e o próprio espaço, era associado à homogeneidade, ao imobilismo e à reação, frente à multiplicidade, ao movimento e ao progresso ligados ao “tempo”. Uma consciência global do lugar, defendida por Massey, embora não possa ser vista como boa ou má em si mesma, é a evidência de que hoje não temos mais espaços fechados e identidades homogêneas e “autênticas”. Nossas vidas estão impregnadas com influências provenientes de inúmeros outros espaços e escalas. A própria “singularidade” dos lugares (e dos territórios) advém sobretudo de uma específica combinação de influências diversas, que podem ser provenientes das mais diversas partes do mundo.” (Haesbaert, 2005: 679)

Nuno Fadigas, na sua obra *“Inverter a educação, De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação”* (2003), remete-nos para a problemática de pensar a educação. Se a filosofia se refere à criação de conceitos, “o filósofo (...) cria não alternativas, mas «espaços» nos quais seja possível produzir alternativas” (Fadigas, 2003: 65). Acreditamos, por isso, que a filosofia da educação nos ajuda a compreender o intervalo que há entre o ser artista e o ser professor, esse «espaço» que nos permitirá produzir alternativas.

“Por isso, afirmamos que a potência do filosófico é a do entretanto, que é aquele espaço intermédio comumente desvalorizado, quando comparado com o que se pretende atingir, aquele espaço que sugere a ideia do suspenso.” (Fadigas, 2003:65).

É no entretanto, no entretempo dos conceitos de artista e professor que este estudo evoluiu. Pensar a educação não a partir da “casa do ser”, ou do “ser aí”, mas a partir de um “sair daí”, estudar lugares de passagem do artista-professor. Mais do que certezas “científicas”, exploramos as nossas dúvidas, indagando domínios de incerteza. Como diz Edgar Morin (1977:15),

“Não podemos partir senão da incerteza, compreendendo também aí a incerteza sobre a dúvida.(...) O nosso desejo histórico é o encontrar um método que detecte e que não oculte as ligações, articulações, (...) implicações, (...) interdependências, complexidades. É-nos necessário partir de falsas clarezas. Não do claro e do distinto, mas do obscuro e do incerto; não do conhecimento seguro, mas da crítica da segurança. Não podemos partir senão da ignorância, da incerteza, da confusão. Mas trata-se de uma consciência nova da ignorância, da incerteza e da confusão. (...) Enfim, a aceitação da confusão pode tornar-se um meio de resistir à simplificação mutiladora. (Fadigas, 2003:77)

E sobre a questão da incerteza, não podemos deixar de nos referir a Pierre-Michel Menger, na obra ‘Être artiste, Ouvrier dans l’incertitude’ (2012), que tão exaustivamente tem vindo a trabalhar na questão da incerteza do trabalho criador. Nessa medida, arte e educação têm aqui um ponto tangencial. Tal como explica Adalberto Dias de Carvalho, o objeto educativo é um “rebelde frente a uma apreensão do tipo positivista (...), um objecto por si mesmo instável, incontável. Definível através desta sua necessária mobilidade” (1994:86), um *objecto-projecto* “porque é algo que se constrói sendo a unanimidade de pontos de vista sobre o seu conteúdo e o seu alcance impossível de atingir. “ (Fadigas, 2003:79). Investigar em educação não poderá deixar de ser uma tarefa onde se deva “pensar o que julga”, mais do que “ julgar o que se vê”, pois essa última já é amplamente explorada pelo senso comum (Fadigas, 2003:79).

Com o intuito de desterritorializar a condição de artista e professor de visuais, temos previamente de estudar as formas de apropriação desses conceitos por esse mesmo discurso. Depois de encontrarmos matizes desta condição que nos propusemos estudar, encontrar-lhe as fragilidades e as suas forças, sistematizar formas de ser e de se envolver, indagar sobre as similaridades e vizinhanças, como conseguir desterritorializar essa condição? Adalberto Dias de Carvalho considera que se pode exprimir a essência do objeto educativo através de uma “ontologia do limite”:

“A ontologia do limite privilegiará, sobretudo, a conceção principal da educação como tensão dos espaços intermédios entre a determinação e a liberdade, entre o conhecido e o desconhecido, bem como os núcleos conflituais de cada um destes binómios. Trata-se, no fundo, de abrir a ontologia à antropologia pela via do reconhecimento da dinâmica e da processualidade interactivas do real (...). A ontologia do limite obrigará a aceitar a instabilidade como sendo constitutiva da educação e, inclusive, da nossa relação gnosiológica com ela enquanto investigadores (...)” (Fadigas, 2003: 88)⁶⁰

O lugar do artista-professor enquanto objeto de estudo também se apresenta como tensão dos espaços intermédios entre a determinação e liberdade, entre o conhecido e o desconhecido, constrói-se, portanto, na aceitação da sua instabilidade e o nos intermédios dos seus limites conflituais. “A educação (des)faz-se tensionalmente (através de um mecanismo de coexistência conflitual)” (Fadigas, 2003: 91). São estes dois lugares, a educação colocada num entre, a possibilidade de desterritorialização, de criação, e sobretudo, de atuação, assim como, a perceção de que existem diversas antinomias pedagógicas, com o intuito de, finalmente, podermos desterritorializar esses conceitos e talvez melhor compreender formas válidas de atuação no ensino.

“A realçar nesta formulação está, para nós, em primeiro lugar, a colocação da educação num entre, (...) dois estados de coisas capaz, deste modo, de desterritorializar a educação, de a actualizar, de a colocar em devir. Deleuze afirmava insistentemente: “o acontecimento é um entretempo: o entretempo não tem a ver com o eterno, mas também não é tempo, é devir. (...) Todos os entretempos se sobrepõem, enquanto os tempos se sucedem.” Em segundo lugar, porque estes dois estados de coisas entre os quais a educação se encontra correspondem duas teorias ou teses pedagógicas, assistimos assim a mais uma chaga na razão educativa, que encontra em si a antinomia.” (Fadigas, 2003: 90)

b) Sobre o lugar antropológico do Artista -Professor

Importando-nos sobretudo intuir um lugar para o artista-professor no EAV, apoiarmo-nos sobretudo no “lugar antropológico” proposto por Marc Augé. Porque dá seguimento a uma antropologia do próximo, este lugar baseia-se nos fluxos de circulação contemporâneos, necessários à compreensão das narrativas dos entrevistados que se encontram em exercício de funções na atualidade. O ‘princípio de sentido’ que os artistas-professores dão à suas atividades e o sentido de inteligibilidade que dão às suas narrativas foi sendo expresso ao longo do capítulo anterior, segundo diferentes variáveis que se subdividiram em categorias específicas para cada caso. Essas categorias definem um lugar, que não deixa de ser uma

⁶⁰ Carvalho, Adalberto Dias de (s/d), A dimensão Filosófica de Projectos Educativos (texto policopiado), p.1, in Fadigas (2003) . *Inverter a educação. De Gilles Deleuze à Filosofia da Educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes

‘invenção’, uma construção simultaneamente concreta e simbólica daquele lugar esperado ou expectável para o artista-professor:

“O lugar comum ao etnólogo e àqueles dos quais fala é, precisamente, um lugar (...). Esse lugar comum ao etnólogo e aos seus indígenas é um certo sentido (no sentido do *invenire* latino) uma invenção: foi descoberto pelos que o reivindicam como seu. (...) Reservaremos o termo de “ lugar antropológico” a esta construção concreta e simbólica do espaço que não poderia por si só dar conta das vicissitudes e das contradições da vida social, mas à qual se referem todos aqueles aos quais ela atribui uma colocação, por humilde ou modesta que seja. É, de resto, efetivamente porque toda a antropologia é antropologia dos outros que o lugar, o lugar antropológico, é simultaneamente *princípio de sentido* para os que o habitam e *princípio de inteligibilidade* para aquele que o observa ” (Auge, 2002:46)

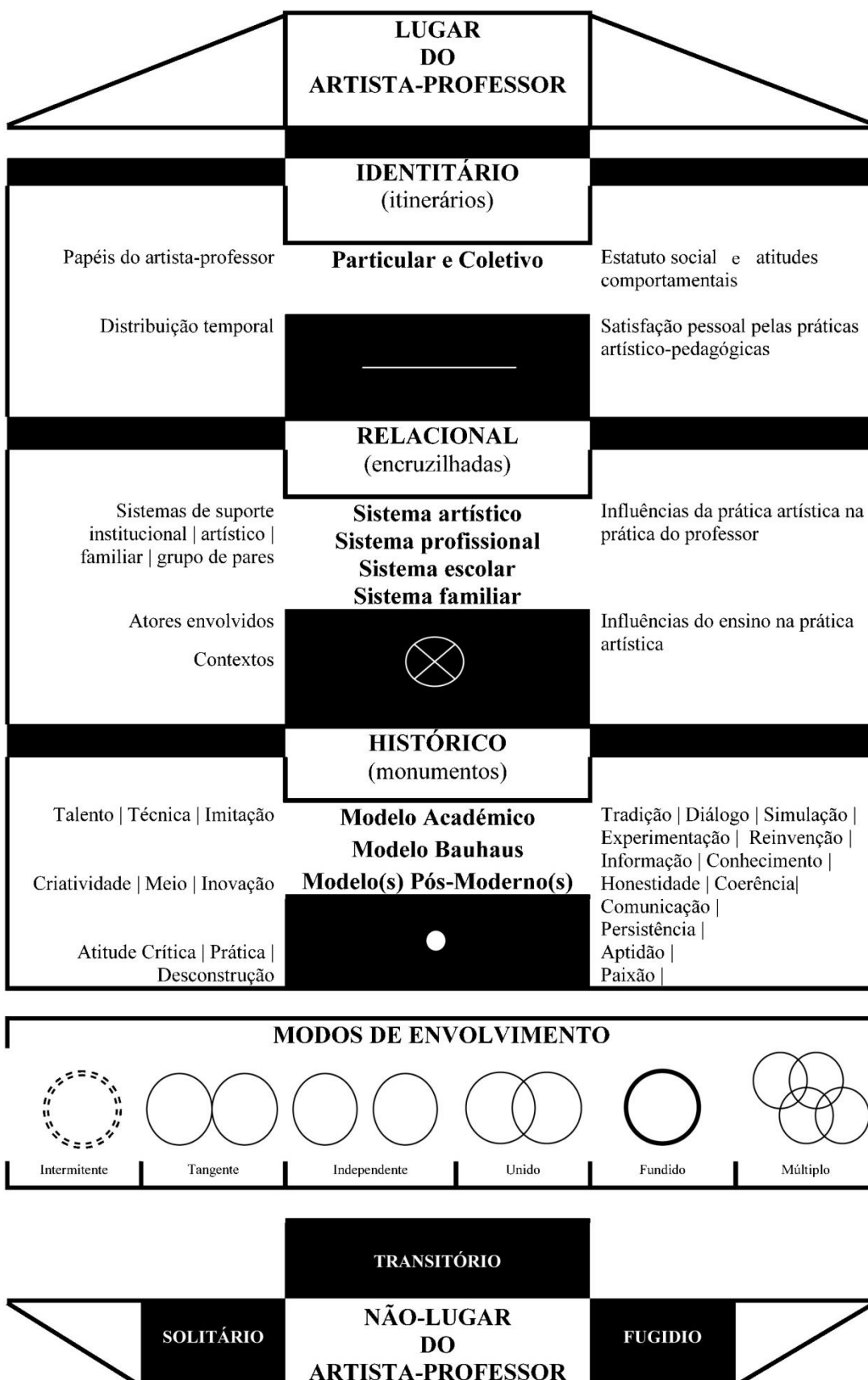
A questão do espaço antropológico iniciado por Merleau Ponty ⁶¹ ao lugar antropológico apresentado por Marc Augé, subentende um determinado “lugar praticado”, animado por deslocamentos de cada um dos intervenientes, mas sobretudo, por uma relação do indivíduo com o mundo, com o meio, e com os respetivos atores. Nessa relação entre o particular e o coletivo, entre o lugar privado e o lugar público, vai uma distância entre um espaço dobrado sobre si próprio e um espaço de comunicação e viagem.

O autor identifica três eixos que nos permitem analisar a contemporaneidade, através de marcas ideológicas e intelectuais que organizam o espaço social. Os elementos apresentados representam a relação de cada um consigo próprio (identidade), a relação de cada uma com outros sujeitos (relacional), e a relação de todos com a história comum a ambos (histórico). Retomando esta análise, enquanto lugar antropológico, propomos analisar o lugar do artista-professor a partir desses eixos que definem o Lugar Identitário, o Lugar Relacional e o Lugar Histórico. Essa noção de lugar antropológico patenteia-se em paralelo aos não-lugares, refletidos nas atitudes e comportamentos assumidos na chamada sobremodernidade. Compreender de forma crítica como somos influenciados pelos sistemas ideológicos é também uma forma de compreender os diferentes lugares: o lugar que é esperado ocuparmos, o lugar que ocupamos de facto, e o lugar que imaginamos ser necessário ocupar.

“Os lugares e não-lugares correspondem a espaços muito concretos mas também a atitudes, a posturas, a relações que os indivíduos mantêm com os espaços onde vivem ou que eles percorrem” (Augé, 2007: 167).

⁶¹ Esta noção de lugar tem raízes na noção que Michel de Certeau tinha caracterizado, nomeadamente, a conceção de lugar próprio. “Nascer é nascer num lugar, ter residência fixa” (Augé, 2007:47). Também Louis Marin, se tinha apoiado na ideia de lugar aristotélica: “Cada corpo ocupa o seu lugar”⁶¹. Michel de Certeau admite “que cada elemento do lugar está ao lado dos outros, num ‘local’ próprio.” (Augé:2007:48)

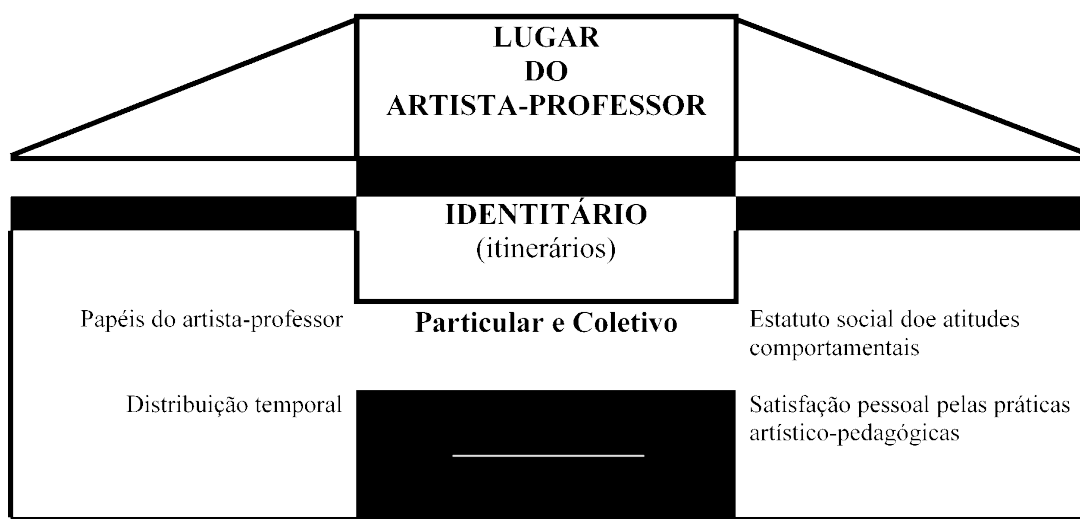
Certeau expunha a ideia de lugar em contraste com a noção de espaço. Nessa medida, o lugar próprio definir-se-ia como o “conjunto de elementos coexistindo numa certa ordem” enquanto o espaço seria o ‘lugar praticado’, a animação dos lugares conseguida pela deslocação dos transeuntes. Também Merleau Ponty, na obra “Fenomenologia da Percepção”, diferenciava o ‘espaço geométrico’ do ‘espaço antropológico’ para se referir à experiência da relação com o mundo, um espaço ‘existencial, enfatizando a relação do indivíduo com o meio.



Quadro 16| Entre o Lugar e o Não-Lugar do Artista-Professor no EAV

6º CAPÍTULO: O lugar identitário, relacional e histórico do artista-professor

6.1 O Lugar Identitário: Particular e Coletivo



Quadro 17 | O Lugar Identitário do Artista - Professor no EAV

No primeiro eixo, o lugar identitário, somos remetidos para uma relação entre o particular e o coletivo, sendo analisadas as variáveis ligadas às diferentes formas de interpretar a identidade, à qual nos podemos referir através três termos: a noção de “eu”, de “formas de ser” e os “papéis” de cada um na sociedade (Thornton, 2011: 24).

Como vimos no 1º capítulo, o ‘eu’ é mais frequentemente usado para se referir a uma identidade interior, singular, mais ligada à psicologia. Nesse sentido, dir-se-ia que o sujeito tem um só “eu”, mas poderá ter diferentes identidades, pessoais ou profissionais, que reforçam essa noção. A noção de “ser”, de orientação mais ontológica, implica uma ideia de “ser” no mundo, questionando a posição do indivíduo no Universo, de cariz mais filosófica. Finalmente, os “papéis” do indivíduo na sociedade são considerados por Thornton (2011) uma forma de identidade mais superficial, remetendo para representações sociais que poderão ou não ser concordantes com aquelas que tem o indivíduo, podendo ainda influir na identidade pessoal e ter impacto nesse “eu” interior.

No âmbito das problemáticas do artista-professor, tínhamos visto duas variantes da identidade sintetizadas por Thornton (2011), que se resumem à forma como olhamos para nós

próprios, e aos títulos, papéis, práticas, conhecimento, valores e vocações que os outros identificam para nós. Nesse sentido, para compreender o lugar identitário do artista-professor no ensino de artes visuais, entendemos fazer a triangulação dos resultados recolhidos na Parte I e II desta investigação, ligados aos papéis do artista-professor, ao estatuto social e atitudes comportamentais, às problemáticas de distribuição temporal e à satisfação pessoal, que resumem estas duas tendências citadas por Thornton: como os artistas professores se vêem e como percebem a forma como os outros escolhem para eles.

Largamente descritas no capítulo anterior, estas variáveis têm entre si muitas diferenças e similaridades, com categorias próprias já analisadas separadamente. Porém, procura-se aqui fazer cruzamento desses resultados como síntese de um eixo, que foi recorrentemente abordado na literatura. Assim, relembra-se que nas quatro categorias dos papéis do artista-professor que identificamos como positivas, encontram-se a historicidade do papel do artista na formação artística, ilustrado pelos testemunhos de Pedro Gil e Jaime Lebre, que vão ao encontro das premissas também defendidas por diferentes autores, tal como Daichendt (2010) ou Thornton (2011; 2013). As capacidades de comunicação e autoconhecimento referidas por Elsa Gonçalves, eram já defendidas em 1982, pelo próprio Robinson quando apontava as mais valias do contacto das crianças com artistas (1982:111-126), na medida em que essas qualidades comunicativas enriqueceriam as próprias experiências e perspectivas dos mais jovens. A facilidade em gerir situações desconhecidas, é também uma das potencialidades defendidas por Hall (2010), no sentido em que a prática artística permite explorar situações de risco (*risk taking*), fomentando conexões de ideias à partida consideradas díspares, incrementando assim a autoconfiança e autoestima.

Porém são as vantagens nos processos de fazer que os autores mais expressaram fazerem parte do papel do artista, com vantagens para o ensino. Não existindo unanimidade se os papéis são díspares ou similares, alguns pontos de contato foram encontrados. Os autores que escrevem sobre o ATS, como Atkinson (2011), Adams (2003), Thornton (2011), entre outros, referem as vantagens de se unificar os papéis, em vez de se insistir em manter essas entidades separadas. Hall (2010), fala-nos das vantagens de uma fusão interdisciplinar, enquanto Akinson (2011) refere as potencialidades de uma nova configuração artístico-pedagógica, que nessa união permitiria uma maior redistribuição do ensino, das aprendizagens, e das práticas incentivando a curiosidade e o distúrbio considerados positivos para a agilização da instituição escolar.

Quanto ao estatuto social e atitudes comportamentais associados aos artista-professor, as referências foram maioritariamente negativas. Entenda-se aqui, aquele ponto sobre identidade acima referido, a forma como os outros identificam o papel do artista-professor é vista por este grupo entrevistados maioritariamente como pejorativo. Às desvalorizações de ordem mais generalista sobre o ensino, sobre a atividade docente, sobre as áreas ligadas à prática, avança-se para referências à desvalorização do ensino artístico em particular e à desvalorização do artista-professor (e mesmo do professor de artes visuais) face ao artista. Ainda assim, alguns autores realçaram as vantagens da democratização e profissionalização do ensino, assim como da profissionalização da prática artística. Sobre esta questão, Moulin (1995) apresentara o paradoxo entre uma desprofissionalização da prática artística por um modernismo que, também Heinich associa à vanguarda artística, através da desvalorização da tradição, que se contrapõe a um ensino cada vez mais profissionalizado, e, como se fez também referência neste estudo, cada vez mais burocratizado. No entanto, parece ser positiva a relação estabelecida com o sistema artístico, manifestada em estruturas independentes que permitem gerir melhor os ritmos de trabalho, e que possibilitem a apresentação de trabalhos e o desenvolvimento de projetos autorais.

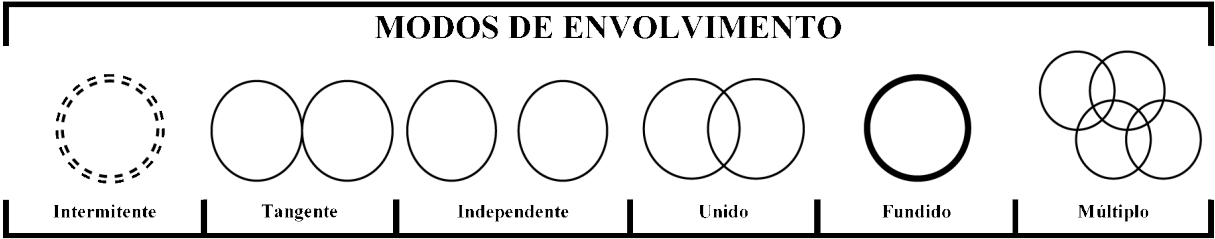
Vimos que a disponibilidade temporal é uma das categorias mais difíceis de gerir, com limitações nas técnicas usadas, nos tempos, nos processos, no tempo de gestação da obra, e também, na disponibilidade emotiva e mental. A este dilema, já Orsini (1973) fazia referência, razão porque considerava a noção de artista-professor como uma ‘união esquizofrénica.’. Mais focado no âmbito superior, o autor apelava às universidades para uma adaptação das necessidades intrínsecas do artista em meio académico, para não se cair naquilo a que denominou ‘um acidente artístico’. O respeito pelos processos, tempos de criação, e formas de avaliação adequadas eram consideradas fundamentais para o sucesso da inclusão do ensino artístico no contexto escolar. Esta constatação parece fazer sentido a nível secundário, não sendo claro, todavia, como se poderia alcançar.

O nível da satisfação dos entrevistados pelas suas práticas duais ou pela vontade de seguir caminho por uma só via, os resultados foram inconclusivos, na medida em que houve uma divisão das participações por ambas as situações. Uma das vantagens apontadas pelo esquema ATS é uma convicção de que os professores que mantenham uma prática artística são tendencialmente mais satisfeitos com a sua prática docente (Stanley, 2004). Não sendo clara, aqui, essa compreensão, posteriores estudos poderão ser efetuados neste domínio. Se esta condição na qual se baseia o programa ATS não ficou clara entre os artista-professores

entrevistados, será talvez porque não é só necessário existir uma vontade de manter as atividades, mas uma estrutura que suporte esta necessidade, a apoie e a valide, assim como a necessidade de valorização da prática artística como um atividade de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

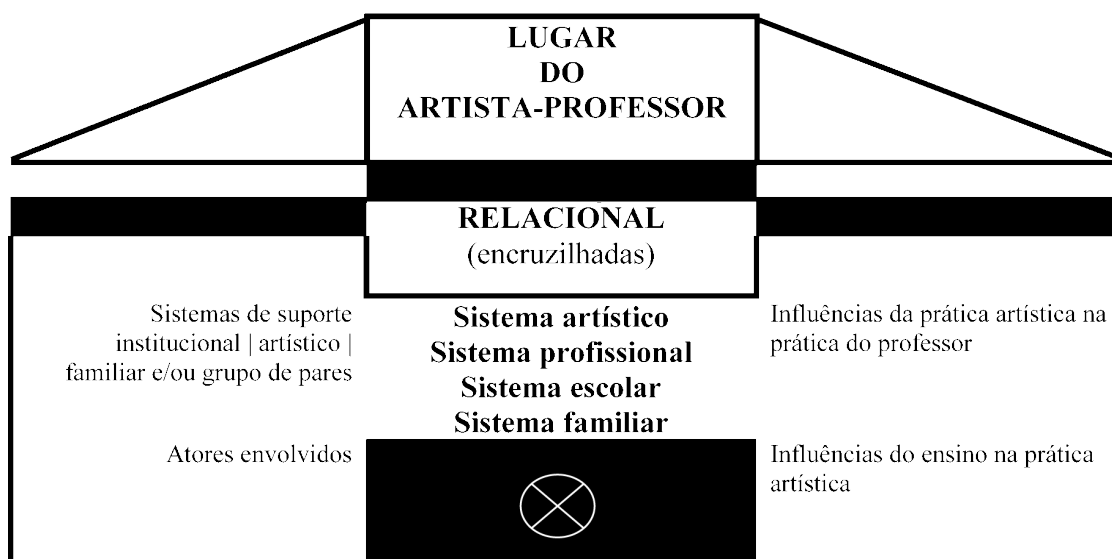
Daichedent entende que esta conjugação subentende que o artista surge em primeiro lugar, já que qualquer professor de arte entra no ensino, primeiramente, devido a um interesse pela arte e produção artística. Este autor reúne algumas características pedagógicas do artista-professor, sendo para ele essencial que o ensino seja uma extensão das dinâmicas do estúdio ('studio life'), onde as aulas se modelam segundo as práticas do artista/designer. Assim, a produção de obras de arte é fulcral para a própria compreensão do ensino artístico. A este processo o autor chama de processo estético: ensinar seria um processo estético, na medida em que o artista-professor manipula as aulas similarmente à forma como manipula a sua atividade prática. As aptidões artísticas são usadas para o enriquecimento da experiência de ensino-aprendizagem, de diferentes formas (Daichendt, 2010: 147). Porém, vimos que esta forma de mover enquanto artista.-professor não é unânime e vários foram os modos de envolvimento identificados. Thornton (2011) sintetizava três possibilidades : a) Artistas-Professores que veem as práticas de fazer e ensinar essenciais e sinónimas; b) Artistas-Professores que mantêm práticas separadas; c) Artistas-Professores que não procuram ligações explícitas, mas mantêm ligações implícitas.

Dependendo da distância relacional entre as duas práticas profissionais, identificamos diferentes modos de envolvimento que entendemos serem determinantes na forma de viver esta condição diariamente. Estes modos de envolvimento também implicam modos de entender o ensino de artes visuais que podem não ser similares, e deveriam ser melhor clarificados para quem pretende evoluir nesta profissão. Não só para entender as possibilidades de agenciamento que existem, mas também aquelas que são esperadas pelo própria estrutura governamental. Assim, sintetizamos seis modos: intermitente, tangente, independente, unido, fundido e múltipl



Quadro 18 | Modos de envolvimento do A-P

6.2 O Lugar Relacional: Sistema artístico, profissional, escolar e familiar



Quadro 19 | O Lugar Relacional do Artista-Professor no EAV

O segundo eixo de interpretação intitula-se relacional, representando as ‘encruzilhadas’ ou ‘praças’ onde os artistas-professores se encontram, se reúnem, comunicam, ou interagem. Nesse sentido, serão aqui representados os sistemas que visitamos, nomeadamente, o sistema institucional, artístico, comunidade de pares e o sistema escolar. Por inerência, cruzam-se neste eixo as variáveis ligadas aos sistemas de suporte reconhecidos pelos entrevistados que refletem a ação dos diferentes atores, as influências da prática artística no ensino e as influências do ensino na prática artística.

A nível do suporte institucional, vimos que só um elemento referiu usufruir de algum suporte contra cinco outros que referem uma total falta de apoio e valorização das práticas. Quando existe, é aos familiares que alguns entrevistados se referem (E1, E6, E8, E1), ainda que esses testemunhos correspondam a apoios de ordem mais emocional do que económica. A independência ao mercado da arte é expressa como vantajosa por cinco elementos, que assim sentem menos tensões de ordem temática, temporal, ou quantitativa. A nível das interinfluências entre práticas, também foi visivelmente superior a influência da prática artística no ensino do que as influências da prática docente no trabalho autoral. Quando acontece, é tendencialmente a nível relacional e de abertura a outros horizontes, ou à quebra

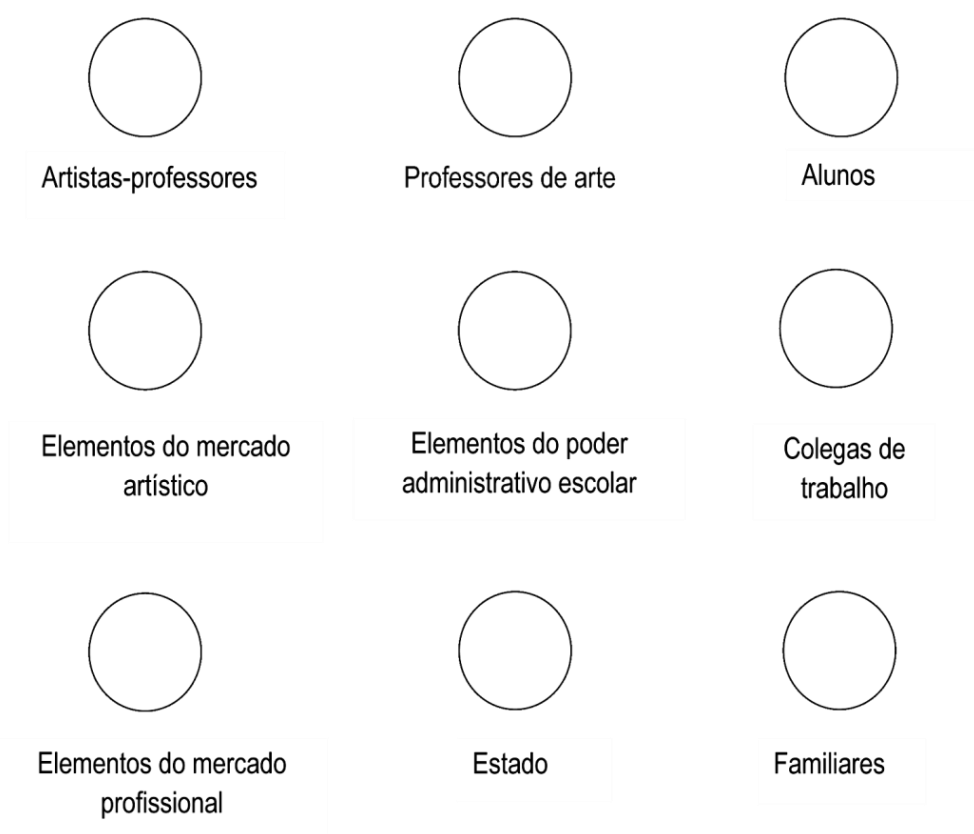
de preconceitos face a ideias demasiadamente estabelecidas que o contato com os mais jovens propicia.

Tendo em conta o modelo tipo de artista-professor que Thornton (2011) apresenta, onde se refere o suporte dos pares, o suporte familiar, o suporte das instituições artísticas e o suporte da estrutura escolar, os elementos em estudo parecem distanciar-se do que é entendido como estimulador de uma prática artístico-pedagógica, havendo no contexto português provavelmente muito por fazer neste domínio. A procura de comunidades ou redes de prática, que inclui curadores, oradores, e outros artista-professores é entendida por Stanley (2004) como estratégia importante para desenvolver disposições artístico-pedagógicas potenciadoras de transformação da experiência profissional. Reforça-se esta premissa com o exemplo de Carla Isidro que menciona as dificuldades em manter esse lado pragmático de preparação, divulgação, apresentação da obra mais ligado à curadoria, assim como o exemplo de Altina Martins, que inclusivamente refere a ajuda de familiares na criação e atualização constante do sua própria página na internet.

A relação que o artista-professor pode desenvolver com as diferentes comunidades ou sistemas vislumbrados implica, necessariamente, uma rede de atores que foram surgindo à medida que nos fomos integrando no campo expandido do ensino artístico e, analogamente, penetrando nas narrativas dadas pelos testemunhos entrevistados. Assim, o título de artista-professor surge em relação ao professor de arte, e distingue-se pelo reforço de uma dupla atividade, artística e docente. Ficou claro para nós que o artista-professor depende da relação que estabelece com os outros atores dos diferentes sistemas, e desses atores entre si.

Nessa medida, o quadro 19 sintetiza os atores que conseguimos identificar no conjunto de relações percecionadas. Os alunos são vistos como elemento primordial no tipo de envolvimento, objetivos, opções metodológicas e relação ensino-aprendizagem. Nesse âmbito, vimos que no ensino artístico a relação artista-professor/aluno ganha um caráter particular. No ensino superior, Michaud (1999) e Menger (2012) referem a importância que esta relação enceta na aprendizagem artística. Uma relação que fortalece e influencia uma determinada identidade artística no aluno em devir, na qual a personalidade do professor será determinante, quer por similaridade ou divergência, mas essencial na procura do seu eu artístico. Mas, ao mesmo tempo, é uma relação com alguma tensão, já que uma concorrência entre o artista-professor e o aluno-artista pode insurgir. Emerge também a possibilidade tensional de uma excessiva presença da *persona* artista, ou do artista-professor vedeta, como alerta Pujol (Madoff, 2009). Na verdade, no ensino superior, alguns testemunhos apresentam

atitudes de atores que dispensam uma visão informada pedagogicamente, e , por isso, Pujol alerta para a importância da consciencialização da condição docente. Para além destas tensões, Menger (2012) refere a importância que a relação artista-professor/aluno tem na socialização do futuro artista, sendo esta uma ferramenta que irá ajudar a impor-se no sistema artístico e a desenvolver uma carreira mais sólida.



Quadro 20 | Atores envolvidos nos Lugares Relacionais do A-P

Acreditamos que algumas destas problemáticas possam também se apresentar no ensino secundário, sendo importante identificá-las. Vimos que esta problemática tem várias facetas, e por este motivo, também se tende a generalizar as atitudes de um artista plástico, muitas vezes estereotipadas. Vejamos o testemunho de Anabela Canas:

“Há pessoas que acham que os artistas são pessoas mais desorganizadas, mais informais, talvez com menos responsabilidades, mas acho que é um estereótipo.(...) Eu acho que há

várias questões que se prendem com essa. Uma tem que ver com o tipo de responsabilidade que nós assumimos face ao ensino, tendo outra profissão, que é a do coração, digamos assim. “ (E2)

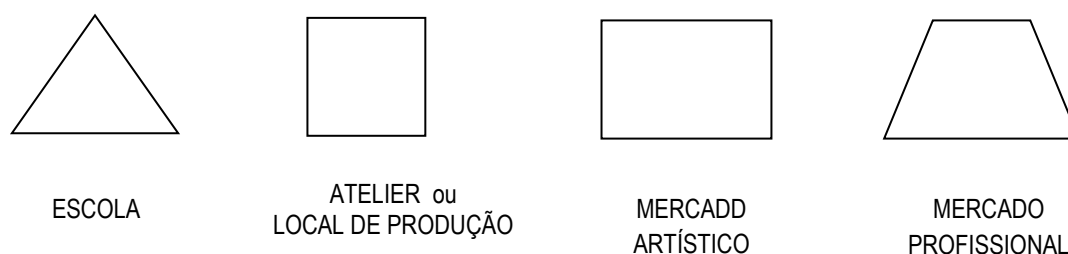
Mas outros atores estão também envolvidos. Segundo os professores, os elementos do sistema artístico, sejam eles curadores, galeristas, críticos de arte, estão habituados às ‘para-atividades’ (Michaud.1999), que os artistas têm historicamente desenvolvido, e por isso não distinguem estes artista-professores de outros artistas, pois para o sistema artístico essa diferenciação não se põe ou não é relevante. Como testemunham os artistas-professores Jaime Lebre e Bruno Santos, o importante é se têm ou não trabalho para mostrar e a pertinência desse trabalho para a comunidade artística e social. Aliás, os entrevistados viram como positivas o fato de não estarem demasiado dependentes dessas estruturas expositivas, permitindo uma maior liberdade a nível de tempos, de temas e espaços escolhidos. Para outras atividades criativas menos ligadas à exposição e com outras dinâmicas, como a arquitetura ou a produção audiovisual, também foi testemunhada a mesma independência não conflitual entre profissões, logo que os próprios consigam encontrar um quadro que permita gerir os tempos e as especificidades de cada sistema.

Já a nível escolar, alguns artistas-professores sentem, algumas vezes, quer por colegas de trabalho ou por elementos do poder escolar, alguma apreensão na valorização das atividades paralelas do artista-professor, como se as atividade fossem concorrentes e não complementares. O testemunho de Anabela Canas, Carla Isidro ou Sofia Machado, por exemplo, elucidam bem esta problemática. É neste sentido que acreditamos ser necessário abrir este debate à comunidade docente para melhor compreensão e definição dos eixos estudados. Para além destes atores, falta ainda referir os familiares, que a nível de suporte, quer económico, quer emocional, constituem muitas vezes o único apoio que os artistas-professores dizem receber. Nem a comunidade de pares, sejam outros professores de arte ou professores de outras áreas disciplinares, é sempre recetiva e concordante com essas atividades fora da escola. Ainda assim, estas posições não são unilaterais, e também se testemunharam ocasiões em que colegas participam ou visitam as exposições (Elsa Gonçalves) ou mostram reconhecimento pelo trabalho artístico (Jaime Lebre, Bruno Santos, Pedro Gil).

Finalmente, o Estado como ator onnipresente, está evidentemente implícito neste lugar relacional uma vez que determina os perfis do professores, e dos professores de arte, tendo, inclusivamente, a responsabilidade de definir e criar estruturas de suporte às posições

que toma, e aos objetivos que subentende para o Ensino de Artes Visuais. Analisado o contexto em que surge e desenvolve o Ensino Artístico, o Ensino de Artes Visuais, e o Ensino Artístico Especializado em Portugal., nascidos por intermédio do desenho, a evolução passou por alguns mitos pouco debatidos, como o mito da especialização, o mito da originalidade ou da precocidade (Fernandes, Ferreira & Ó, 2007). Nunca foi muito clara a relação do artista com o ensino, sendo a condição de artista-professor envolta em várias antinomias também a nível nacional, que refletem antinomias do próprio Ensino Artístico e Ensino de Artes Visuais (Penim, 2002, 2011, 2012a, 2012b). Se parece implícita, através de um currículo oculto, a produtividade artística do professor de arte, como vimos por exemplo no programa de desenho B (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001), por outro lado, os professores entrevistados referem que estas atividades não são tomadas em consideração no desenvolvimento da profissionalização docente, não são incentivadas e não existe nenhuma estrutura de apoio.

Quanto aos contextos relacionais implícitos no lugar relacional do artista-professor, estão naturalmente diversos universos, enquanto lugares físicos e materiais destas interações, nas quais se inclui naturalmente a escola; o ‘atelier’ ou local de produção, que diferem segundo a atividade criativa de cada interveniente; os próprios pontos de fixação do mercado artístico, como por exemplo as galerias, os museus, as bienais, as feiras, os stands expositivos, as ruas enquanto lugar de intervenção, entre outras possibilidades; e também o mercado profissional mais específico, diferenciável entre si, tais como, os locais de produção audiovisual, a televisão, os ateliers de arquitetura, os gabinetes de design, laboratórios de fotografia, para nomear alguns dos que foram testemunhados pelos professores entrevistados.

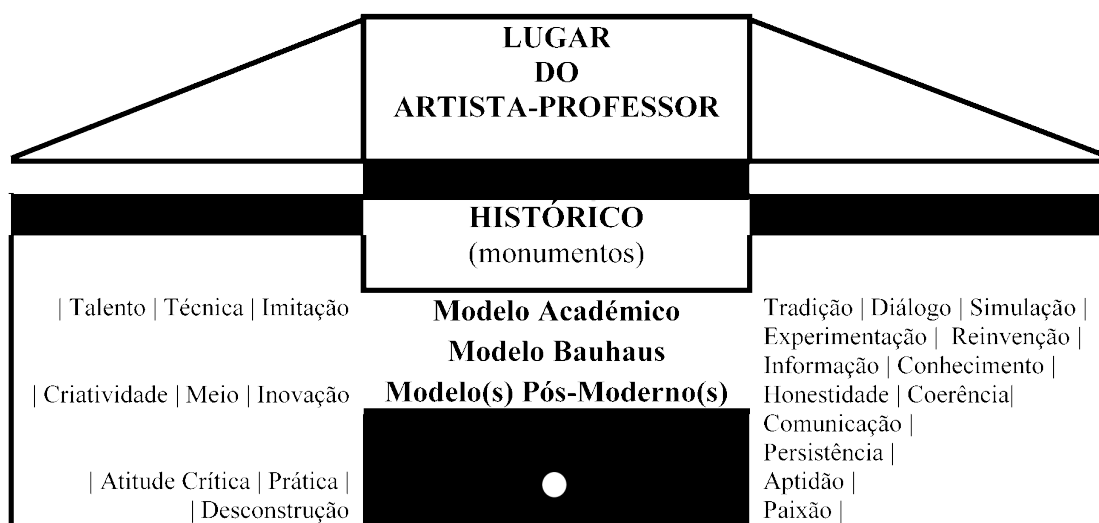


Quadro 21 | Contextos relacionais do A-P

Vimos, por fim, que a inter-relação de influências entre a prática artística e a prática docente se direcionava sobretudo num único sentido, sendo maioritariamente a primeira que informa a segunda. Assim, são as metodologias, estratégias e organização do artista-professor que muitos identificam como positivas para o ensino, e, igualmente, os processos de transmissão, transformação, partilha de informação e desenvolvimento das atividades. É analogamente vista como frutífera a relação com a realidade artística contemporânea.

6.3 O Lugar Histórico:

Modelo Académico | Modelo Bauhaus | Modelo(s) Pós-moderno(s)



Quadro 22 | O Lugar Histórico do Artista-Professor no EAV

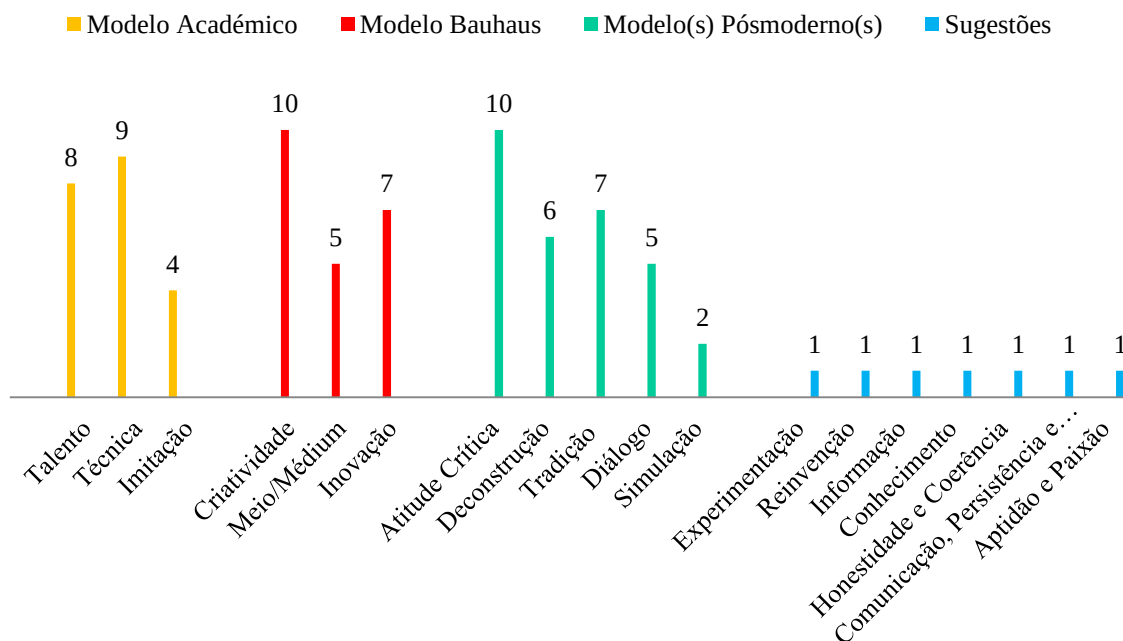
Finalmente, no eixo histórico, Marc Augé remete para os pontos de intersecção, os pontos fixos, eventuais centros monumentais onde a história tem um determinado peso. Ao longo da primeira parte que intitulamos de Territorialização, consideramos que os pontos históricos para o lugar do artista-professor no ensino de artes visuais foram referenciados e agrupados a partir de três grandes sistemas institucionais: a Corporação, a Academia e o Mercado da arte. Consecutivamente, e fruto das diferentes evoluções a-paralelas, identificaram-se três modelos de ensino divergentes que emergem destes sistemas específicos, que, recorrendo a Thierry de Duve, intitulamos como modelo Académico, modelo Bauhaus e modelo(s) Pós-moderno(s), modelos que deram origem a várias correntes no EAV e determinaram diferentes posicionamentos para o entendimento da arte, da produção artística, o seu ensino, e, consecutivamente, o lugar do artista-professor. Como tal, a condição do artista-professor no ensino é mutante, dependente dos fatores que o rodeiam. Para melhor compreendermos as tendências e aproximações dos artista-professores entrevistados, analisam-se neste eixo os conceitos escolhidos pelos entrevistados como relevantes para o Ensino de Artes Visuais.

“Precisamos de desterritorializar os conceitos que habitam os discursos pedagógicos, de os libertar daquelas proposições normativas, de os criar. Precisamos de elaborar uma história conceptual do pedagógico, capaz de enviesar os conceitos que a percorrem.” (Fadigas, 2003: 84)

A pergunta feita na entrevista pedia aos artistas-professores para selecionarem os conceitos de maior relevância para o seu ensino. Ainda que esta análise mereça estudos mais aprofundados e um espaço de investigação próprio para alcançar resultados mais conclusivos, consideramos pertinente confrontar estes artistas-professores com alguns conceitos para tentar compreender se eventualmente havia uma das tendências mais presentes do que outra.

Parte II			
Pergunta aberta sobre a relevância dos seguintes conceitos para o EAV: Talento, Técnica, Tradição, Meio/Médium, Imitação, Inovação, Criatividade, Simulação, Atitude Crítica, Desconstrução, Diálogo;			
CONCEITOS	ENTREVISTAS	TENDÊNCIA	
Criatividade	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12	1111111111	10
Atitude Crítica	E1,E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12	1111111111	10
Técnica	E1, E2, E4, E6, E7, E10, E11, E12	1111111111	9
Talento	E2,E3,E4,E5,E7,E8,E10,E12	1111111111	8
Inovação	E1,E2,E4,E7, E9, E11, E12	11111111	7
Tradição	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E10	11111111	7
Desconstrução	E1, E2, E4, E6, E7, E12	11111111	6
Diálogo	E1, E2, E6, E7, E12	111111	5
Meio/Médium	E1 E2 E4 E5 E7	111111	5
Imitação	E2, E4, E5, E7	111111	4
Simulação	E1, E4	111111	2

Quadro 23 | Síntese dos conceitos referidos como relevantes para o EAV



Quadro 24 | Referências dos A-P aos Modelos de EAV

Antes de uma análise particular de cada conceito, gostaríamos de chamar a atenção para um facto observado neste gráfico. Assim, nota-se que nenhum dos modelos sobressai em relação aos outros. Os conceitos mais referenciados pertencem a modelos diferentes, o que indicia um forma de agir em conformidade com as premissas pós-modernas que tendem a defender uma multiplicidade de influências. Se por um lado a criatividade enquanto símbolo de uma educação modernista está no topo das escolhas, situa-se igualmente a atitude crítica tão característica dos modelos defendidos por Efland, Sthur e Fredman (2011), Hardy (2011) ou Atkinson (2011) nas diretrizes pós-modernas do EAV. Não muito afastadas estão as referências à técnica, que está em segundo lugar neste conjunto de observações, e se inclui no modelo Académico, herança de um ensino baseado no saber-fazer, e na aquisição de requisitos práticos.

O modelo Académico como é designado por Thierry de Duve, faz a síntese de três conceitos influentes no ensino de Artes Visuais que se designam por Talento, Métier e Imitação. Neste prisma, verifica-se que os artistas-professores se pronunciaram maioritariamente em relação à técnica e também ao talento, sendo o conceito de imitação menos realçado. Queremos acentuar que o número de referências a um determinado conceito não significa que os entrevistados se tenham referido a eles exclusivamente de forma positiva,

mas antes que tinham alguma determinação em tomar uma posição relativamente aquele conceito dentro da sua experiência de ensino.

Quanto ao modelo Bauhaus, como lhe chama de Duve retrata uma fusão de alguns conceitos ainda bem presentes no ensino, como veremos, que se designam por Criatividade, Meio/Médium e Inovação. Nesta perspetiva, verifica-se que o meio/médium é o conceito menos valorizado, fazendo-se algumas referências à inovação, sendo porém a criatividade o conceito mais importante deste grupo para os professores visados.

O modelo Pós-moderno foi deixado no plural, por consideramos não existir unanimidade entre os diferentes autores que o defendem, e também pelo fato de nos situarmos temporalmente muito próximos destas tendências ainda em desenvolvimento. Thierry de Duve refere-se a um terceiro modelo baseado nos termos *Atitude Crítica*, *Prática Artística* e *Desconstrução*, considerando que aos poucos se reduziu a uma atitude sem crítica, a uma prática sem arte, e desconstrução sem conteúdo. Por isso, sugeriu mais tarde um modelo possível em que se incluísse os conceitos de Julgamento, Tradição e Simulação. Para o autor, a atitude crítica, mais próxima de julgamento estético, seria algo para lá da ideia de gosto, mas sobretudo a relevância de uma exposição à crítica dos outros. Considera-se, pois, que ser posto em relação com a arte e a crítica dos outros é uma situação que pode ser válida para os alunos e para os artistas-professores, no contacto com o trabalho dos próprios alunos entre si, dos alunos com os artistas-professores e vice-versa, de artistas-professores entre si, e de outros artistas contemporâneos e/ou do passado. Para sintetizar os modelos Pós-modernos escolhemos cinco conceitos representativos, nomeadamente, a atitude crítica, a desconstrução, a tradição, o diálogo e a simulação.

Por fim, sugerimos aos entrevistados a escolha de conceitos que não estivessem contemplados na lista dos três modelos apresentados, e que os mesmos considerassem pertinentes para a sua atividade docente. As propostas apontadas pelos entrevistados foram a experimentação, a reinvenção, a informação, o conhecimento, a honestidade, a coerência, a comunicação, a persistência, a dedicação, a aptidão e a paixão.

6.3.1 TALENTO

Segundo De Duve (1994), o talento é uma faculdade que é desigualmente distribuída e depende de algumas faculdades psicológicas, sendo inseparável do meio onde surge, inevitavelmente ligado à técnica. Menger põe a seguinte questão: Como qualificar o talento? As respostas são muitas vezes estereotipadas:

“Le sens commun voit dans le talent l’origine principale des écarts de réussite entre les artistes. Mais comment qualifier le talent et a quoi le faire remonter ? Le schème du don et de la vocation fournit une réponse stéréotypée: le talent est l’expression de capacités qui, surtout si elles sont précocement manifestée dans la biographie de l’artiste, paraissent dériver de la loterie génétique, et d’une interaction entre ce capital génétique et un environnement familial et social propre à féconder. Il ne reste plus qu’à faire l’inventaire des traits singuliers du talent d’exception et des réactions réservées a ce qu’il produit, pour vérifier l’activité créatrice déployée par le génie est soutenue, ignorée ou contrariée par le monde de ses contemporains, ou les plus influents de ses contemporains. Le récit biographique devient tout entier celui des avatars de l’expression d’un talent pur dans un environnement plus ou moins favorable. ” (Menger, 2012 : 344)

Nessa medida, o talento foi uma destas noções em que se pode verificar alguma desconfiança perante a sua relevância ou o seu sentido. Os testemunhos de Elsa Gonçalves e Pedro Gil são, nesta perspetiva, bastante ilustrativos:

“Em relação ao talento, então no ensino artístico é muitas vezes um entrave, é um fator de bloqueio porque é um bocadinho antagónico à convicção de que se aprende. Parece que o talento nasce com a pessoa, e a aprendizagem que entra em conflito com isso. É o contrário da aprendizagem, de alguma forma. Não valorizo tanto.” (E1)

“É uma palavra que para mim é um bocadinho obscura porque eu não sei muito bem o se que quer dizer com isso. (...) O talento constrói-se com trabalho.” (E7)

Já Altina Martins e José de Pina se referem ao talento como dom inato:

“O talento acho que se nasce com a pessoa. Se se pode aperfeiçoar? Não sei! Ou há ou não há talento, o talento não se incute. Ou se tem um dom, ou não. Mas pode-se aperfeiçoar, é o que eu sinto. Como é que se pode aperfeiçoar? R.: Estudando, praticando, exercício, trabalho em progresso. Exercício, exercício, exercício. Mas ou há talento, ou não há talento, seja para o que for.” (E5).

“O talento é uma coisa que o aluno tem, ou o professor tem , ou há ou não há. Ninguém pode ensinar ninguém a ser talentoso.” (E10)

6.3.2 CRIATIVIDADE

Em oposição ao Talento, vimos que a Criatividade é entendida por Duve (1994) como sendo distribuída universalmente, e historicamente ligada à ideia de progresso, de democracia e igualitarismo. Os seus antecedentes podem estar presentes na noção romântica de génio, e da máxima ‘everyone is an artist’, que influi na ideia de que toda a gente é, potencialmente um artista. Esse potencial, sendo absoluto e independente da forma, é anterior a qualquer divisão de trabalho já que parte do pressuposto que qualquer um possui criatividade. Mesmo sem qualificação, é-se criativo. Por isso, o autor deduz que um programa de ensino artístico baseado na criatividade subentende que nada deve restringir o acesso à arte; a arte, e não somente a técnica, é ensinável; E a iniciação à arte em geral deve preceder

qualquer especialização. A criatividade, assim vista, pode criar algum paradoxo nas escolas de arte, pois os professores de arte ou artistas-professores procuram formar artistas, mas esses estudantes, potencialmente já o são. Duve alerta assim que o princípio da criatividade é um mito que poderá ter funcionado outrora para o ensino, mas que agora já não funciona.

Nas entrevistas efetuadas a criatividade recebeu o maior número de comentários, juntamente com a noção de atitude crítica. No entanto, o conceito de criatividade não é visto de forma unânime por todos, o que é natural dada a proliferação de visões que existem sobre o mesmo conceito. Ainda assim, acreditamos que a visão e sintetização de Duve (1994) nos ajuda a situar perante os modelos mais difundidos e as correntes subsequentes no Ensino de Artes Visuais. A criatividade não é só associada aos conteúdos do currículo, mas também aos processos de fazer e de planificação das aulas, como exemplifica Elsa Gonçalves:

“Criatividade. Bom para mim criatividade é tudo, pois é o meu atelier e é as minhas aulas. Temos que ser criativos. Criativos para resolver qualquer problema, mas também está ligada ao prazer de fazer. Prazer de criar metodologias para os alunos, e fazer com que eles criem as suas próprias metodologias. Muitas das vezes eu ensino uma pequena técnica e peço aos alunos para criarem um exercício para os colegas fazerem. Para eles perceberem que isso também é criativo no ensino.” (E1)

Se Duve nos demonstra como a técnica está mais associada ao talento, enquanto o médium à criatividade, Pedro Gil, não as desassocia:

“Criatividade é uma coisa muito próxima da técnica, quer dizer eu acho que a técnica e criatividade são muito próximas. Eu uso com os meus alunos um critério que havia no tempo em que eu estava no liceu, a aplicação de conhecimentos e novas aprendizagens, ou seja, um pessoa aprende A, aprende B, e aprende que A e B dá C, e depois consegue fazer com que A e B dá D, e juntar C e dar E, portanto para mim isso é que é a criatividade, a capacidade de pegar em coisas que são adquiridas e transformá-las em coisas novas.” (E7)

Também Bruno Santos demonstra como os conceitos interagem, se influenciam e se mesclam:

“Claro que quando se ensina numa escola de pendor artístico, a noção da inovação ou da criatividade tem um papel importante, mas isso só é possível se nós tivermos em conta um noção de tradição e atitude crítica que nos leva à desconstrução daquilo que já foi feito dentro deste métier. Ou seja, no âmbito específico da fotografia, obviamente que é direcionado aos alunos, é ensinado aos alunos e lhes é proposto enquanto caminho de aprendizagem, de terem conhecimentos de uma certa tradição da prática fotográfica, que é importante deterem esse património cultural para depois os poderem desconstruírem e será através dessa desconstrução que se vai chegar a uma noção criativa.”(E8).

Orenzi Santi (E9), reitera que para ele o mais importante é a capacidade de pôr algo a funcionar com os recursos que se tem em determinada situação:

“O que faz sentido é você está num sítio, tem estes recursos, e funciona com esses recursos, e tenta ligar as coisas de tal forma que esses recursos criam ali uma sinergia tão boa... para mim é o fundamental, quando uma pessoa faz isso, cinco estrelas, é muito bom. Até pode ser um aluno a fazer isso. No seu pequeno meio, consegue com os recursos que tem pôr tudo aquilo a funcionar, talvez não seja muito brilhante, talvez não seja aquela coisa... mas é alguém muito íntegro, percebeu onde está, percebeu o que pode fazer, faz pequenas inovações porque tem uma solidez muito boa em termos de conhecimento dos seus recursos e anda para a frente. E esse aluno em qualquer outro sítio vai funcionar da mesma forma.” (E9).

6.3.3 MÉTIER / TÉCNICA

De Duve aponta para a existência histórica do *métier*. A academia classificava as Belas Artes de acordo com o *métier*, ou seja, uma ideia de profissão: a habilidade especializada, os hábitos artesanais, as regras de composição, os cânones de beleza, ou seja, uma tradição específica. Um artista que pratica o *métier*, significa que pertence a uma corporação de pintores e que tem lugar numa dada afiliação; Como refere o autor, o *métier* pratica-se, transmite-se, aprende-se. É, no fundo, a tradição em si, e baseia-se na experiência, sendo sempre recebido a partir do passado, mesmo quando regulamentado por ideias supostamente eternas, situam-se em alguma parte na história.

No modelo académico, o ensino da pintura, por exemplo, transmite o seu legado e permite ao aprendiz encontrar o seu lugar numa rede afiliações da qual ele tem grande consciência e que terá de perseguir;

Como o ‘*métier*’ se refere sobretudo ao saber-fazer, à técnica enquanto modo de aprendizagem incluímos o termo técnica em vez de *métier* no corpo de conceitos presentes no guião da entrevista, por considerarmos ser mais claro para os inquiridos. cremos que essa noção de *metier* é ainda considerada determinante, tendo levado nove entrevistados a referir-se à técnica. Ainda assim, Delfim Ramos, refere que a técnica tende a ser menosprezada:

“ A técnica é fácil, porque é todo o conhecimento que tem que ter para saber fazer uma coisa. E se não tiver técnica não sabe, acabou. Isto representa todo o conhecimento para fazer qualquer coisa, ou para criar. Isto parece um absurdo, você veio ter à pessoa errada aqui na escola. Isto é uma escola de ensino artístico, e é que a malta subestima completamente a técnica. Isto aqui é uma escola, não é um país de artistas, de líricos. Por isso é que passam ao lado de tudo. Têm ideias interessantíssimas mas depois não dominam a técnica, e as ideias depois falham em todas as áreas. A técnica é aprender a fazer e inovar.” (E4)

Esse afastamento da técnica, e do *métier*, leva à situação que De Duve (1994) explicitava: a uma atitude sem crítica, a uma prática sem arte e a uma desconstrução sem

conteúdo. Como corrobora Pedro Gil (E7), a técnica não tem importância nenhuma e, ao mesmo tempo, é absolutamente essencial, como são os tijolos:

“Para mim a técnica é como os tijolos, não tem importância nenhuma, mas são absolutamente essenciais. Embora os alunos agora tenham dificuldade em perceber essa importância, eu acabo por tentar minimizar ou suavizar essa falta de importância. Na minha perspectiva, claro. Como eu acho que deveriam dar, ou que eu daria, pronto, é fácil dizer que não dão e depois enganar-me. Pronto, para mim a técnica é basilar, é como um tijolo, se não tiver o tijolo está tramado.” (E7).

6.3.4 MEDIUM / MEIO

Em contraponto ao *métier*, De Duve refere-se ao *Médium / Meio*, ligado ao ensino modernista, portanto, mais próximo do modelo Bauhaus. É considerado trans-histórico, porque não advém de um passado, sendo o seu propósito, de facto, transcendental, ou seja, ‘à priori’. O Modernismo classifica as artes de acordo com o médium e tudo o que esta noção subentende: materiais particulares, suportes, ferramentas, gestos, procedimentos técnicos e convenções de especificidade. Um artista que trabalha com o médium da pintura significa que questiona a pintura por aquilo que ainda não disse sobre si própria. O médium, ou meio específico, questiona-se, comunica ou é comunicado, é descoberto, tem uma linguagem, e baseia-se na experimentação, em vez da experiência. As condições que regulam o trabalho podem levar à revelação da sua essência.

No modelo Bauhaus, o ensino da pintura subentende o acesso aberto a algo chamado pintura, imanente a todas as pinturas de sempre, mas cuja revelação ainda não se fez; é um convite ao estudante para se subtrair ao médium e se subtrair das afiliações; O mito associado ao médium, segundo De Duve, é entendido como o mito da criatividade, com os seus aspetos contraditórios. Teve alguns aspetos pedagógicos positivos mas os efeitos perversos suplantam os benefícios.

O testemunho de Bruno Santos entende que a noção de médium, cruza a noção de tradição e de *métier*, e depende, necessariamente, de um diálogo entre noções de imitação e desconstrução, atingível pela discussão entre o professor e o aluno:

“Claro que os alunos aprendem o médium têm uma noção da tradição e como tal vão agarrar numa certa noção de imitação, mas essa imitação tem que ser desconstruída, não pode ser só replicar como um clone do que já foi feito. Para se chegar aí obviamente tem que haver um diálogo entre pares, com os professores para se conseguir perceber o que já foi feito num universo autoral e artístico. (...)” (E8)

Na perspectiva de De Duve (1994), são três as consequências de um ensino baseado mais no médium que no métier: O ensino da arte tende a promover a desconfiança das habilidades técnicas, pois o que importa não é a aprendizagem de um *saber-fazer*, mas a descoberta das qualidades inerentes do próprio médium; ademais, cortando as artes das suas afiliações específicas, reorganizando a especificidade das suas propriedades perceptivas, este ensino nega a possibilidade da existência da arte para lá dos médiuns/meios escolhidos. Por fim, De Duve alerta que se procura ensinar o futuro, o que é, à partida, impossível. Vejamos a posição de Elsa Gonçalves:

“É aquilo que já expliquei. A arte é um meio de crescer no mundo, e as aulas também. Portanto ambas como meio para o aluno se envolver com o mundo. Quando o aluno começa a perceber que as aulas podem ser um meio para se envolver no mundo, é quando eles começam a perceber que aquilo que estudam em português, em história, na oficina, se pode interligar tudo. E quando eles começam a perceber isso, é quando eles começam a desenvolver as suas capacidades a uma velocidade enorme. Mas isso não há nada que se possa explicar ou dizer, eles têm que encontrar.” (E1)

6.3.5 IMITAÇÃO

A imitação é posta em oposição à invenção, ou mesmo inovação. De Duve sintetiza as diferenças: a imitação, que advém da noção de *mimésis*, tende a reproduzir, gerar a mesmidade e promover a continuidade.

A academia não julgava o estudante pela sua capacidade de invenção, nem estimulava a invenção na sua educação, mas pelo contrário, estimulava a imitação da natureza, dos antigos e dos mestres. No entanto, alguns testemunhos referem os benefícios do seu uso:

“Eu costumo dizer aos miúdos ‘faz uma imitação mas imita bem’, prefiro uma coisa imitada bem feita, do que uma coisa única mal feita. Imitar sobre o que está bem feito, do que terem uma ideia que é a deles mas ser muito má. Isto é quase deformação profissional. Porque isto é uma escola artística, e meteram na cabeça dos putos que eles são todos artistas, e todas as ideias são interessantes, e tudo o que dizem é importante, é uma espécie de Big Brother, e depois começam a ver que são altamente vulgares. É chato, porque dizer a um adolescente que é vulgar, é chato... (eu que cresci a julgar que era único, genial e importante!” (E4).

Vemos aqui a ilusão dos alunos julgando que tudo é permitido, tudo é válido e tudo é interessante. E mesmo querendo afastar-se, dada a importância na criatividade e invenção, é vista como uma tarefa, por vezes difícil:

“Já se fez tanta coisa que é difícil às vezes não imitar. Às vezes é inconsciente, há algo no ar, uma sabedoria em nós, sei lá. Eu tento não imitar. *E com os seus alunos, acha que é*

algo positivo ou negativo no processo de aprendizagem? R.: Não, os alunos não imitam, eles pesquisam, é diferente.” (E5).

6.3.6 INVENÇÃO / INOVAÇÃO

Já a invenção promove a produção, gera o outro, a novidade. A Bauhaus impulsionava a invenção, porque o progresso implicava a libertação da criatividade do estudante, uma atualização do seu potencial artístico. A invenção foi muitas vezes associada ao abandono do naturalismo, à rutura com a antiguidade, à rejeição dos mestres. Estas premissas encetam alguma contradição, ou antinomia, pois o professor - que já não é um mestre - possui a sua autoridade pela via do médium, enquanto orienta o estudante para transgredir os limites do médium para provar a sua criatividade e o grau de invenção do estudante, dentro dos limites da especificidade do médium. Estas contradições não são indiferentes aos artistas-professores entrevistados:

“Inovação, eu acho que não se aplica muito às artes, a ideia é de que nós avançamos na arte não existe, e estou a citar alguns autores que li muito interessantes. Não há avanço, invenções talvez, mas acho que é invenções na medida em que há novos problemas. Ou seja as invenções resultam de novos problemas sociais, culturais, pessoais, para dar resposta a isso.” (E7)

“Depois, a inovação por exemplo, que é uma palavra que está muito na moda, é importante, mas parece-me um termo com uma utilização quase gratuita porque hoje em dia já inovamos mais nada, a única coisa que podemos inovar é uma certa integridade dos processos, uma certa coerência dentro do processo do nosso trabalho. Eu ponho-me um bocado do outro lado, se eu quisesse um colaborador de um trabalho qualquer eu preferia que a pessoa fosse íntegra, entusiasmada e com espírito crítico do que fosse realmente inovadora. Porque inovador, o que é isso? Não diz nada.” (E9)

6.3.7 ATITUDE CRÍTICA

A atitude crítica foi um conceito dominante nos anos 70 e 80 em quase todas as escolas de arte, como são exemplo a Nova Scotia College of Art and Design em Halifax, a CalArts, na Califórnia, ou a Goldsmiths, no Reino Unido, vindo a substituir o conceito de criatividade. Não só contingente aos artistas mas aos vários atores culturais, que precisaram da atitude crítica para ajudar a criar um novo discurso político sobre a arte e a sua relação com a sociedade;

De Duve considera que o conceito deriva da noção de atitude estética, nos anos 60, guiada por Jerome Stolnitz e também por Duchamp, como primeiro artista conceptual,

renovando o vocabulário crítico e as ferramentas intelectuais na abordagem à produção e apreciação da arte. Critica-se o *status quo* social e político, mas com o tempo, De Duve considera que a atitude crítica deu lugar somente à atitude, à pose, trocando muitas vezes o comprometimento político pelo politicamente correto.

No ensino, várias correntes apelam a uma atitude mais reflexiva e crítica. No EAV, as correntes mais recentes também têm tomado a crítica como ferramenta essencial para os alunos, dada a proliferação de informação e imagens visuais. As tendências que pensam o professor como investigador, e mais especificamente, o artista-professor-investigador, também subentendem uma atitude reflexiva e crítica perante as suas práticas, e fomentam o desenvolvimento dessa ferramenta junto dos alunos.

Nas narrativas recolhidas, chegamos à conclusão que esta noção é bastante defendida pelos artistas-professores :

“ É fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. No início é quase um tratamento de choque, sou tão crítica em relação ao trabalho deles, e tento contrabalançar isso com uma atitude de boa disposição e de desdramatização da coisa. (...) Essa atitude crítica que às vezes os deixa tristes, vão lentamente incorporando e até já dizem: - professora venha cá dizer mal...- e começam a perceber que é um suporte que eu lhes dou. E percebem que é um meio de continuar, e que é difícil passar sem ele. Acho que sim, que tento fomentar isso.” (E2)

“Para mim uma das coisas importantes é a atitude crítica, sem dúvida. O espírito crítico é um bocado motor doutras coisas, certo. Se tivermos espírito crítico, a técnica tende a aparecer porque vemos que ela é necessária para determinado fim.” (E9)

Atitude crítica é absolutamente essencial, deve-se estar sempre a por em causa, quer dizer, sempre não, antes e depois, nunca durante a ação. Antes da ação pensar o que se quer fazer, depois da ação prática, pensar no que se fez. (E7)

“É uma crítica pedagógica, dou-lhes o feedback daquilo que poderiam ter feito, e da maneira que poderiam ter feito e mostro várias maneiras diferentes de responder às questões, que no nosso caso são trabalhos práticos, e discuto muitas vezes com eles isso, e muitas vezes peço-lhes inclusivamente para se porem no papel de fora, digo-lhes mesmo isso como se tivesse sido eu a fazer, porque é mais fácil falarmos do trabalho dos outros do que do nosso trabalho. E de sermos críticos com os outros do que sermos críticos connosco.” (E8)

Mas Elsa Gonçalves, tal como De Duve, alerta para as falsas atitudes:

, “Para estas idades, é se calhar mais difícil que eles interiorizem uma atitude crítica. *Perante o seu trabalho?* Sim perante o seu trabalho, porque normalmente têm algumas dificuldades em serem criticados, quando se autocriticam, às vezes simulam, sabem simular uma atitude que seja agradável para o professor.” (E1)

6.3.8 DESCONSTRUÇÃO

Nos anos 60, a desconstrução baseia-se nas fronteiras da literatura e filosofia tais como Jacques Derrida e Gilles Deleuze, entre outros, que vão trabalhar sobre a diferença e repetição juntas, procurando ultrapassar a sua oposição. Derrida trabalha a noção de ‘*écriture*’ na criação, e ‘*différance*’⁶² na reprodução, enquanto Deleuze trabalha a noção que o eterno retorno do mesmo (‘the eternal return of sameness’), habita na produção da diferença⁶³. Oposições como presença/ausência ou originalidade/ secundariedade, deixam de ser oposições seguras e têm de ser desconstruídas. Fruto da crise da modernidade, tornou-se forte sob a alçada do movimento da arquitetura, depois do criticismo, e entretanto, do ensino artístico. Para de Duve (ibidem), por vezes mal interpretada, a desconstrução tornou-se muitas vezes sintoma de professores de arte que viveram a crise da invenção e nunca foram submetidos à disciplina da imitação. Como consequência, os estudantes que não construíram uma cultura artística não têm como desconstruir qualquer conceito, levando à paralisia.

Seis dos doze entrevistados fizeram referência a este conceito para o seu ensino. Carla Isidro, descreve-a assim : “Tem a ver com esta capacidade de interiorização e depois de representação e reconstrução, revisitação de um espaço que se quer desenvolver enquanto ideia” (E12). Mas Delfim Ramos adverte: “A desconstrução é mais filosófica. A desconstrução só se aprende a fazer quando se tem muita técnica. Você não consegue fazer desconstrução de nada, mesmo do discurso, se não tiver muita técnica.” (E4). Vê-se assim refletida a preocupação pedagógica de Thierry de Duve quando a desconstrução acontece sem conteúdo.

Já Pedro Gil, compara a desconstrução à metodologia do design como processo de resolver problemas e de se perceber a si próprio:

Desconstrução é muito interessante porque há uma coisa é o “reverse engineering” que é, pegar num objeto e desmontá-lo para perceber o que ele é feito. Portanto acho que isso é

⁶² Ver : Derrida, J. (1979), *L'écriture et la différence*. Ed. Seuil, Col. Essais.

“Difference can be employed as a guiding conception for initiating and evaluating art practice in schools. It is a concept which Derrida re-works through the term *différance*, to suggest that meaning is never total, fixed or final, but always fluid and contingent. By combining the terms, to differ and to defer, he claims that meaning is constituted through a differential sequence of signifiers (words and images) which are always open to interpretation.” (Atkinson, A Critical Reading of the National Curriculum for Art in the Light of Contemporary Theories of Subjectivity in Hardy, T. (2006). *Art Education in a Postmodern World: Collected essays*. Bristol: Intellect, Readings in Art and Design Education Series, p. 143)

⁶³ Ver Deleuze, G. (1968). *Différence et Répétition*. Paris : PUF [ed. Port: (2000) *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio d’ Água]

uma estratégia para uma pessoa perceber, eu acho que a autoanálise é muito importante, a desconstrução é um bocado perceber a si próprio. Gosto muito de uma coisa que é mais ou menos chamada metodologia do design que é: há um problema que é muito grande, muito complicado, que é difícil resolver, desmontamos em problemas mais pequenos, resolvemos os problemas mais pequenos e depois voltamos a montar tudo outra vez. (E7)

6.3.9 TRADIÇÃO

O conceito de tradição De Duve associa-o à transmissão, e por isso insiste na importância em ser revalorizada, como meio de assumir a importância que o ensino artístico tem para todos. Carla Isidro corrobora: “A tradição faz parte de todo um manancial pessoal e coletivo. Há uma sabedoria, uma pesquisa, uma importância que as pessoas têm que ter para se apoiarem. (E12). Bruno Santos, entende assim, a noção de tradição com o gosto pelo conhecimento:

Embora esteja subjacente aqui o gosto pelo conhecimento, sim, francamente decisivo, obviamente com a noção da tradição e do conhecimento da tradição, envolve a noção do gosto pelo conhecimento que é isso que depois permite desconstruir, estabelecer diálogo e essas coisas todas. (E7)

6.3.10 SIMULAÇÃO

O conceito de simulação é associado a um método de aprendizagem, que não se retém na mimésis, mas se exerce a partir de uma certa “suspensão da descrença” (De Duve,1994). Essa suspensão voluntária da descrença é referida como uma vontade do leitor ou espetador aceitar uma dada premissa como verdadeira, mesmo sabendo que faça parte de uma ficção, quer seja do domínio do fantástico, quer seja contraditória ou impossível. Essa suspensão do julgamento é aceite em troca do entretenimento, de um jogo de “como se”. Os valores de paródia e pastiche apontados também por outros autores como pertencentes a modelos pós-modernos de ensino das artes visuais, como por exemplo por Efland, Freedman and Sthur (1996) ou Hardy (2006), não teriam como principal função disciplinar mas acordar significados esquecidos, cuja fonte não se encontra numa determinada crença de criatividade individual e solitária, mas antes numa tradição sempre simulada ou reconstruída.

Ao longo das entrevistas, vimos que os conceitos de diálogo, tradição e desconstrução foram identicamente sendo referidos, excetuando-se a simulação. A simulação enquanto termo associado à educação não é muito abordada, e uma das razões para a sua não escolha poderá dever-se ao desconhecimento do conceito colocado no guião da entrevista

precisamente para se tentar compreender se havia já abertura para o mesmo. Concluímos assim, que a simulação não é ainda associada às práticas correntes dos professores investigados.

“A simulação não sei o quer dizer. A simulação pode ser uma coisa interessante, por exemplo, do ponto de vista de arte performativa, senão do ponto de vista da imitação, ou pior, esconder a imitação.” (E1)

6.3.11 DIÁLOGO

O diálogo tal como defendido por Thornton (2010) e tendo por base as teorias de várias figuras do ensino, como é exemplo Paulo Freire, também foi sendo apontado como fundamental para a relação de ensino-aprendizagem entre os professores e os alunos. O diálogo promove uma proximidade relacional, dando lugar ao afecto, que, nas palavras de Anabela Canas, na sua ausência, dá origem à solidão. A atividade criativa pode ser muito solitária.

“O principal diálogo com o aluno é o afeto. É um afeto que tem que ver com motivação, correção, corrigir atitudes, mas também elogiar. (...) É uma relação de afeto que não tem nada a ver com os filhos, com os amores, é um afeto que pode marcar positivamente e negativamente. Pode ser negativo. É raro mas já aconteceu. São muitos alunos.” (E1)

“O que lhes digo muitas vezes é que o trabalho artístico é solitário e o trabalho de arquitetura também, embora seja mais trabalho de equipa, mas se eles não se habituam a ver o desenho como uma espécie de prémio para ir ao museu, mas sim como um elemento de diálogo para dar o passo seguinte.” (E2)

Pedro Gil adverte, porém, que na relação professor- aluno, por vezes, o diálogo é impossível, e deve saber-se dar lugar ao silêncio: “O diálogo é essencial, exceto quando é impossível. Acho que há momentos em que é importante assumir que não há mais diálogo possível. E portanto há o silêncio”(E7). E Fadigas remete-nos para para a importância do silêncio e da solidão na criatividade: “O silêncio exterior é, pois, também para Deleuze, a possibilidade de um maior ruído interior. E um maior ruído interior é a maior emergência da criatividade. O distraído é sempre, de todos, o mais atento; o amais atento a algo novo que está prestes a acontecer...”(2003: 62).

6.3.12 OUTROS CONCEITOS PROPOSTOS

OUTROS CONCEITOS PROPOSTOS		
Experimentação	E3	1
Reinvenção	E5	1
Informação	E6	1
Conhecimento	E7	1
Honestidade e Coerência	E9	1
Comunicação, Persistência e Dedicção	E11	1
Aptidão e Paixão	E8	1

Quadro 25 | Outros conceitos propostos pelos A-P

A experimentação, reinvenção, comunicação persistência, dedicação, aptidão e paixão são termos que vão ao encontro dos diferentes modelos e que ajudam a enraizar as prioridades de ensino de artes visuais. O conceito de experimentação, tal como vimos anteriormente, está associado ao modelo Bauhaus, mais ligado ao médium, e à exploração das suas fronteiras, tal como a aptidão está mais relacionada com uma ideia de competência, e, portanto, saber-fazer, associados aos modelo académico. A reinvenção, aproxima-se dos conceitos de invenção, inovação e criatividade, mas subentende uma reestruturação das suas premissas:

“A criatividade está ligada à reinvenção. Com base na tradição, na atitude crítica, na desconstrução, com base no diálogo, tudo isso para chegar aqui. A reinvenção é uma fórmula feita de tudo isto.” (E5)

A informação, o conhecimento e a comunicação estão interligados, inevitavelmente, e são um lugar-comum implícito em qualquer área de ensino. Porém, estes conceitos foram retomados nas correntes do EAV mas mais recentes, como é o caso da cultura visual. Os outros conceitos sugeridos pelos professores, tais como a honestidade, coerência, persistência, dedicação, e paixão parecem estar próximos de um ensino que procura reforçar determinados valores, considerados fulcrais para a formação geral dos alunos, e que os ajude a saber ser e saber estar, e aos professores reforce o seu comprometimento:

Honestidade e coerência. Coerência é algo que eu aprecio muito. Tinha um professor de estética que dizia que nós tínhamos que ter os Ser e o Estar no mesmo sítio. E achei que

isso era uma definição da coerência. É termos um bocado disso. A nossa vida ser o que pensamos também. (E9)

“Não sei se está aqui mas a comunicação, a persistência e a dedicação. É preciso estar a sério senão não se consegue. Definitivamente, acho que não conseguia dar aulas se não gostasse de dar aulas. E se não me dispusesse a estar aqui todos os dias, sem problemas, e não ter essa disponibilidade para eles.” (E11)

Parece-nos que a responsabilidade de ensinar juntamente com a paixão, a determinação, e integridade das suas práticas duais ficam aqui subentendidas, como motivação e intenção de persistir na sua continuidade e transmissão.

6.4 Os Não-Lugares do Artista-Professor



Quadro 26 | O Não-Lugar do Artista-Professor no EAV

“Na realidade concreta do mundo de hoje, os lugares e os espaços, os lugares e os não-lugares, emaranham-se, interpenetram-se. A possibilidade do não-lugar nunca está ausente seja de que lugar for. O regresso ao lugar é o recurso de quem frequenta os não-lugares.” (Augé, 2007: 90)

Fazendo o balanço entre os três eixos descritos e os resultados recolhidos procuramos compreender se se distanciam ou se aproximam da noção de não-lugar anteriormente apresentada. Os não - lugares caracterizam-se por oposição ao lugar antropológico, refletindo o excesso de tempo, de espaço e a individualização de referências próprias daquilo a que Augé chama de sobremodernidade. Perante a quantidade de acontecimentos na contemporaneidade, a nossa perceção do tempo, o uso que dele fazemos e o tempo que dispomos, mudam as nossas rotinas e acabam com as narrativas lineares associadas à ideia de progresso. O tempo já não pode ser tomado cegamente como princípio de inteligibilidade e, até, de identidade, pois a história acelerou-se face às novas tecnologias e às facilidades de transmissão e movimentação. Dada esta constatação, facilmente se pode cair num pressa desenfreada onde se estipulam objetivos, e não se dá espaço ao entre, ao caminho, à vivência desse percurso, ou seja, ao presente. Vive-se em relação a um futuro que se projeta continuamente, usando para isso os espaços como locais de passagem.

A escola, porque aparece no início de um percurso de crescimento e projeta os estudantes nesse futuro incerto, também reúne uma história, uns modos de ser que repercutem crenças e moldam a forma de pensar os currículos, os conteúdos, os objetivos, as metodologias e as relações entre os diferentes atores envolvidos, das quais destacamos o professor e o aluno. Como se viu, os conceitos de lugar e não-lugar não são se distanciam tão levemente, sendo por vezes intermediados e mesclados por uma complexa rede de relações, das quais estará sempre patente alguma ambiguidade. Como se conjectura, os lugares e não-

lugares dependem do território que ocupam, das perspetivas dos envolvidos, das relações sociais intercetadas, e do objetivos encetados por cada agenciamento.

A ‘contratualidade solitária’ de que fala Augé, está, por isso, não só presente em locais de passagens, como os aeroportos, as autoestradas, as estações, mas também noutros locais recorrentes do nosso dia-a-dia. A escola não é exceção. Vimos ao longo das entrevistas que alguns professores sentem muitas vezes o peso dessa encruzilhada (E2, E5, E11, E12, por exemplo) e que nem sempre se sentem compreendidos e apoiados naquilo que entendem ser importante para eles, mas também para os alunos. As potencialidades reconhecidas na atividade que desenvolvem enquanto artista-professores não são muitas vezes valorizadas, e, pelo contrário, poderão por vezes ser entendidas como uma fuga às responsabilidades que deveriam atender (E2).

Ficou largamente patente por estes artistas-professores, ainda que consigam manter ambas as práticas e desenvolver um trabalho autoral, subsiste a dificuldade de uma atividade regular havendo interrupções no processo, não só pelas obrigações horárias e organização estrutural dos cursos, mas também pelas dificuldades que se acrescem às obrigações extracurriculares, ocupados temporalmente, emocionalmente, e fisicamente por atividade de foro pedagógico / docente / relacional. Existe, então, necessidade de recorrer a estratégias efémeras ou provisórias, como as férias, as noitadas, os fim-de-semana, que permitam equilibrar as práticas ou manter uma participação artística, ainda que se possa reconhecer, por vezes, como precária ou desgastante. Altina Martins, inclusivamente, refere a falta de saúde a longo prazo para uma gestão contínua dessas estratégias (E5).

A escola como instituição foi também referida como pertencente a uma estrutura do Estado, com as suas leis e contradições. Como diria Orenzi Santi “não há situações perfeitas” (E9). O artista-professor, num meio onde as artes visuais são já mal compreendidas pelos pares e pelas fontes de poder, parece por vezes desenvolver uma ‘relação contratual’ em vez de uma relação de fato. Quando todos são iguais, todos são estrangeiros de si próprios. Se os modos de envolvimento se esperam similares, independentes, intermitentes, ou balanceados entre o desejável e o tolerável, com as fissuras que isso implica no território do ensino artístico, seria pois necessário rever se o que se espera é manter um lugar para o artista-professor ou desenvolver um não-lugar fugidio, transitório, efémero.

O ‘habitus’ abordado por Bordieu no passado, refere-se à realidade de todos, alunos e professores, e não se afasta das constatações vistas para o contexto português das artes visuais. As artes entraram no currículo pela via do Desenho, mas procuraram manter-se ora

apoiadas nas ciências exatas como a geometria, ora reforçando as diferenças entre o ensino do desenho e o ensino artístico, o ensino de artistas, ou o ensino focado na obra-de-arte. Ligadas a uma tradição industrial, para o governo das mãos e das almas da massa populacional, o design parece ter ocupado um lugar importante no currículo, sobretudo a nível do ensino básico, provavelmente por influência do Modelo Bauhaus, que influenciou grande parte dos currículos internacionais, e os afastou de outras experiências pedagógicas mais críticas e informadas na cultura visual.

A obra de Herbert Read, bastante presente no ensino de artes em Portugal influenciando as Escolas de Ensino Superior, evidenciava a importância da educação pela arte, a nível democrático, apelando à criatividade de todas as crianças. Ao mesmo tempo que a demanda ‘todos podem ser artistas’ se repercutiu, na qual Joseph Beuys ainda é uma referência, democratizou-se o acesso às artes, justificando-o, muitas vezes, pela sua integração das artes noutras disciplinas e não tanto pelo valor cognitivo e crítico das artes enquanto disciplina. No ensino secundário, segundo Teresa Eça, essa ligação à geometria, por um lado, e a estratégias de avaliação muito focados nos aspetos do desenho à vista, comprova a necessidade de se procurarem outro tipo de alternativas, mais adequadas à realidade artística contemporânea.

Se as artes apareceram como gesto aparentemente democratizador, Penim (2002, 2011, 2012a, 2012b), Martins (2011), ou até Fernandes, Ferreira, M. & Ó, Jorge (2007), esclarecem a eventual ilusão. O ensino artístico, e em específico, o ensino artístico especializado na qual se inclui a EAAA, sofreram constantes reformulações por alegadas crises económicas que o país não parou de repetir. A crise que, segundo Nóvoa, se tornou provavelmente um sintoma de um problema mais alargado que teima em repetir-se.

Nos não-lugares, Augé atesta que só há lugar para a diferença à entrada e à saída, num presente mecanizado, propício a esta ‘docilização dos corpos’ já debatida noutros contextos. As dificuldades aparentes em encontrar um lugar antropológico para o artista professor, ou seja um lugar identitário, relacional e histórico, parecem refletir fragilidades do ensino artístico, ele próprio muito vasto e cada vez mais heterogéneo.

« Dans la situation de marché libre que nous connaissons depuis la fin des corporations artistiques et depuis que les artistes est quelqu'un qui produit des œuvres destinées à des clients travaillent en dehors du système de l'art officiel, l'artistes est clients et des collectionneurs qu'il identifie plus ou clairement. Il travaille, seul ou aidé d'assistants, en compétions - collaboration avec d'autres artistes producteurs de biens du même type. Entre les temps de travail et le temps de représentation il doit bon gré mal gré, à la promotion de ses œuvres, il est isolé dans un monde où se succèdent rapports marchands, rapports mondains et temps de production. Il peut, certes, compter sur une communauté d'amis et de

compagnons qui font le même travail que lui, mais finalement la structure de la situation laisse seul. Pour peu qu'il ait des difficultés à faire reconnaître ses productions, il est encore plus seul, comme une sorte de marginal ou, plus banalement comme un travailleur indépendant par temps difficiles. L'école d'art offre un remède à cette situation. C'est d'abord un milieu social de collègues" (Michaud, 1999: 75-76).

A reflexão crítica parece acontecer noutros territórios do ensino artístico, como por exemplo o inglês, sobretudo levada a cabo pelas premissas do ATS, mas também no contexto americano, como Daichendt (2010) testemunha, ou Sullivan (2010) na Austrália. Este estudo procura compreender esse lugar no campo expandido das artes visuais, sobretudo a nível do ensino secundário, ainda que esta realidade mereça reflexão nos vários níveis de ensino em Portugal.

Delfim Ramos refere as potencialidades da imagem e do discurso visual nos dias que correm, motivados por um impressionante desenvolvimento tecnológico, ele próprio potenciador de uma cultura visual em franco alargamento. As artes visuais e o seu ensino não podem ignorar estas realidades e estão também em constante transformação. Para uma melhor e mais rápida adaptação às necessidades e aos meios, não será, pois, saudável manter crenças difusas e pouco claras sobre este território vasto e pouco investigado.

Resta também alertar para o valor de citação e ilustração que o excesso de imagens pode iludir. O mundo exterior parece-nos mais próximo através do excesso de imagens que dele fazemos, podendo, no entanto, distanciar-se da realidade do seus intervenientes, dos que habitam esses lugares. Nos não-lugares, a escola, o ensino de artes visuais ou as noções de artista-professor podem parecer mais próximos da ideia que deles fazemos, e se afastarem, pelo contrário, da realidade concreta dos alunos, professores de artes visuais, artistas-professores, ou familiares. Na era da informação como referiu Delfim Ramos (E4), ou na era planetária, como lhe chama Morin (2008), precisamos diferenciar as relações reais das virtuais, através das atitudes, das posturas e das relações que validamos.

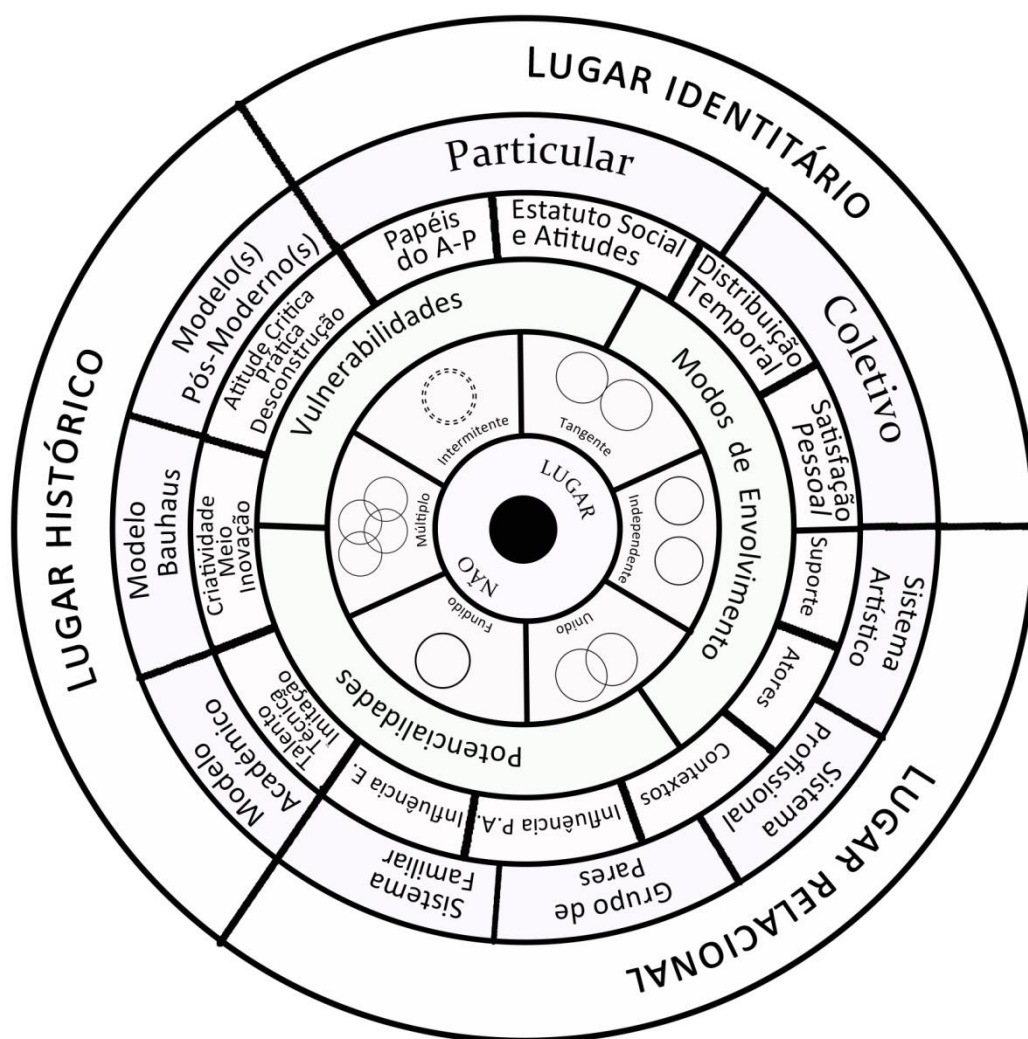


Figura 24 | Esquema-síntese do(s) Lugar(es) e Não-Lugar(es) do Artista-Professor no Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário

CHEGADA: UMA CONCLUSÃO

“Praticar o espaço, escreve Michel de Certeau, é «repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro, e passar por outro”». A experiência jubilatória e silenciosa da infância é a primeira viagem. Do nascimento como experiência primordial de diferenciação, do reconhecimento de si como si e como outro, que reiteram as do andar como primeira prática do espaço e do espelho como primeira identificação com a imagem de si.” (Augé, 2011:71-72)

No contexto desta investigação tomaremos a viagem “jubilatória” na profissão docente como a viagem jubilatória da infância sugerida por Certeau , para fazer um ponto de situação de cada dimensão investigativa, e responder às perguntas inicialmente enunciadas. Ao longo da Parte I que intitulamos Territorialização, procurou-se explorar os diversos territórios de um campo expandido e apresentar os grãos de areia encontrados, que definiram o artista-professor enquanto condição e respetivas representações. Pontos que foram expressos pelas práticas continuadas, através de processos que admitem diversos modos de envolvimento. Vistos separadamente, estes pontos são constituídos por um corpo visivelmente artificial e incompleto já que no conjunto formam linhas onde se cruzam a história, a geografia, a filosofia, a antropologia, a sociologia, a pedagogia ou a arte, mas que, não obstante, constituem pontos ínfimos no seio de várias narrativas face às diferentes áreas de saber.

A determinação em sistematizar estes pontos de tangência advinha, numa primeira fase, de uma necessidade pessoal autorreflexiva de pensar a abrangência de uma atividade que une arte e ensino e que implica um posicionamento perante essas linhas de orientação. No entanto, depressa nos apercebemos que esta necessidade se colocava num contexto mais alargado. Nessa medida, procurou-se a potência de um lugar a partir de pontos estruturais das disciplinas artísticas e educativas que nos levaram a visitar os sistemas institucionais mais proeminentes: A Corporação, a Academia e o Mercado da Arte.

Compreendidos os pontos de contato influentes nos agenciamentos do artista-professor, desenharam-se linhas orientação no ensino de artes visuais a que intitulamos de modelo Académico, modelo Bauhaus e modelo(s) Pós-moderno(s), tal como entendidos por Thierry de Duve. As potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor no ensino foram sendo percecionadas e permitiram a preparação para uma segunda fase de investigação, de cariz empírico, que confronta dados recolhidos na literatura internacional com um universo de

análise circunscrito. Depois de acompanharmos defesas e alertas à condição de artista-professor, fomos agrupando os aspetos positivos e negativos desta condição em eixos que condensam as várias linhas de investigação feitas nesta área de estudo. Assim, foi-nos finalmente possível criar um corpo de perguntas a fim de compreender como é que eram percecionadas estas temáticas por um conjunto de doze artistas-professores que exercem a função docente no ensino artístico secundário. Testemunhamos vivências diferentes perante os vários eixos apresentados, o que nos permitiu aprofundar formas de ver, sentir, viver este lugar no ensino, e nos ajudaram a construir uma cartografia de referências que será certamente útil e viável averiguar com uma amostra mais alargada ou num contexto com outras particularidades.

O aprofundamento do objeto de estudo levou-nos à consciencialização de uma *rede de* problemáticas instigadas pelos eixos analisados, que se adaptaram às premissas encontradas numa primeira parte. Face a estas, encontraram-se categorias que representam cada um dos eixos com potencialidades e vulnerabilidades inerentes. A verdade de uma determinada realidade social nunca tem uma só via e esta análise não pretendeu fazer a desmonstração de uma hipótese potencialmente universal, mas antes construir hipóteses de interpretação desta realidade específica.

A análise de entrevistas compreensivas é sempre particularmente difícil pela singularidade de cada interveniente e é com algum sentimento de impotência que se evoluiu para a sistematização das peculiaridades de cada testemunho onde se desejou dar espaço ao outro, pela receção das suas narrativas e evocação das suas memórias topográficas, num jogo entre um espaço privado e um espaço público. Contudo, aos poucos, foi apreendido um conjunto de sintomas que afetam as movimentações e poderão caracterizar esse lugar potencial que nos propusemos estudar, autorizando uma operação interpretativa minuciosa de cada categoria observada.

Esta reterritorialização permitiu-nos não só entrar num território específico, a Escola Artística António Arroio, como também absorver informação dos testemunhos artistas-professores entrevistados e seus respetivos discursos, uma experiência marcante porque permitiu descobrir modos de ser muito divergentes dentro do mesmo lugar físico que é a escola e reações díspares perante os mesmos temas de trabalho.

Face a professores mais reflexivos, mais críticos ou mais objetivos, encontramos preocupações características a cada área de desenvolvimento da educação artística e a modos

de envolvimento no *ser-artista-professor*, ou no *sair-daí-do-artista-professor*. Esse *saír-daí*, no sentido contemporâneo que vimos proposto por Agamben, é manter uma distância crítica necessária para se ser aqui e agora e ao mesmo tempo projetar um aí ainda em devir. Nestas notas conclusivas em que se recontextualiza o lugar do artista-professor, pensamos em Didi-Huberman, que nos remete para uma ‘dupla distância’, essa distância que vai do professor ao artista, do artista ao professor, da arte à pedagogia, do sistema artístico ao profissional, para nos dizer que “O que vemos não vale - não vive - aos nossos olhos senão pelo que nos olha”. (2011:9)

Deparamo-nos ainda com a noção que estas diferentes áreas artísticas têm em si particularidades muito concretas que aproximam ou afastam um determinado sistema artístico contemporâneo ou um mercado profissional criativo em expansão, dependente de fatores internos e externos que cabe aqui reconhecer. As potencialidades e vulnerabilidades ressentidas dependem também da divisão deste campo alargado e devem ser analisadas tendo em consideração essas dissemelhanças. O *métier* de um artista-professor, no sentido do saber-fazer de Thierry de Duve (1994; 2008) que desenvolve a prática de pintura em ‘atelier’, será muito diferente do *métier* de um técnico de produção audiovisual, mas poderá aproximar-se do *métier* de um fotógrafo ou ceramista, o que implica, no sentido inverso, que afinal outro artista-professor se possa aproximar explicitamente do trabalho de projeto de um arquiteto, de um guionista ou designer gráfico. Estas relações, sempre mutáveis e em circulação, aliadas aos modelos pós-modernos de educação artística tendem precisamente a revalorizar e sobrepor diferentes dimensões de práticas, parecendo eventualmente inevitável que a escola reconheça as carências e necessidades de cada uma.

Ver o que está diante de nós, como relembra Didi-Huberman, impõe um *dentro*, um querer entrar nas situações e não ficar na superfície das imagens que temos diante de nós ou que herdamos sem questionamento. ‘Tocar’ nas narrativas pessoais dos artistas-professores, será pois admitir a possibilidade de ver e pensar, efetivamente, um vazio “que nos diz respeito e, em certo sentido, que nos constitui.” (Didi-Huberman, 2011: 10-13). Um vazio que não é sinónimo de inutilidade, mas da inelutabilidade daquilo que nos escapa, que não podemos apreender na totalidade, mas que é perceptível a quem se predispõe fechar os olhos e ver... e modestamente reconhecer que nesse (re)conhecimento estamos sempre a perder algo que nos escapa.

E eis que surge a obcecante questão: quando vemos o que está *diante* de nós, por que razão uma outra coisa nos olha sempre, impondo um *em*, um *dentro*? «Porquê em?», interroga-se Joyce. (...) «Fechemos os olhos para ver » (shut your eyes and see) - será esta, portanto, a conclusão da famosa passagem. O que ela significa? Duas coisas, pelo menos. Primeiro ao reativar e inverter ironicamente proposições metafísicas muito velhas e mesmo místicas, ensina-nos que *ver* só se pensa e só se experimenta em última instância numa experiência de tocar. (...) Mas esse texto admirável propõe um outro ensinamento: devemos fechar os olhos para ver quando o acto de ver nos remete, nos abre para uma vazia que nos olha, que nos diz respeito e, em certo sentido, que nos constitui. (...) Mas a modalidade de visível torna-se inelutável - ou seja, destinada a uma questão do ser - quando ver é sentir que alguma coisa no escapa inelutavelmente; por outras palavras: quando ver é perder. Está tudo nisso.” (Didi-Huberman, 2011:10-13)

Marc Augé (2004) refere-se ao lugar e o não-lugar como palimpsestos de um fluxo que não se termina e não se fecha em si, mantendo um diálogo aberto. Por um lado, lugar do artista-professor nunca se pode completamente apagar, porque o próprio título e condição dependem sobretudo do próprio julgamento e ação práticas, e capacidade de livre arbítrio. A condição de artista-professor será sempre volitiva e possível enquanto ser autónomo, que organiza e escolhe as suas orientações enquanto profissional, no ensino, na arte ou ambas as áreas. Portanto, não foi essa ideia de lugar que aqui procuramos retratar. Também não se refere ao lugar físico de atuação do artista-professor, pois, como vimos, esses espaços são já à partida reconhecíveis: A escola, o atelier/estúdio/espço de produção, ligados aos contextos específicos do sistema artístico e sistema educativo.

O lugar do artista-professor depressa se transformou numa pluralidade de lugares, que poderão variar bastante, nomeadamente, através de modos de envolvimento díspares, que caberá a cada um conceber quais os mais adequados. Programas como o Artist-in-School (Robinson,1982) facilitam um envolvimento intermitente, baseados em parcerias entre artistas que visitam as escolas por curtos espaços de tempo, e estabelecem parcerias com os professores internos. Pelas dificuldades e implicações que este modelo subentende, o programa Artist Teacher Scheme representa uma alternativa a este modelo, tentando dotar os docentes de ferramentas que lhes permitam uma prática continuada da sua prática artística enquanto mantêm a sua atividade docente. Este modelo favorece, portanto, uma fusão das polaridades, como ilustração de um envolvimento fundido. Porém, vimos como alguns professores preferem manter ambas as práticas independentes com um maior ou menor grau de distância, o que nos remeteu, respectivamente, para envolvimento independentes, tangentes, ou unidos. Finalmente, e face aos desenvolvimentos identitários na pós-modernidade, acrescentam-se ainda envolvimento múltiplos, que definem, por exemplo, o artista-professor-investigador, entre outras conjugações possíveis.

Assim, quando o conceito de não-lugar de Marc Augé é reavido por nós nesta investigação, e posta a hipótese de não lugares para o artista-professor, é essencialmente porque o lugar assim compreendido não existe sem a ideia de não-lugar, e vice-versa. A condição de artista-professor implica um trajeto, uma ideia de viagem, que flui entre o lugar identitário, o lugar relacional e o lugar histórico dependentes de demandas internas e externas a ele próprio, até ao não-lugar, que se caracteriza como solitário, transitório e fugidio. O próprio sistema educativo e artístico enquanto instituição poderá ter responsabilidade no peso dessa balança pois os modelos de ensino (Académico, Bauhaus, Pós-Modernos, entre outras denominações possíveis), os sistemas artístico, profissional, familiar e escolar terão influência na continuidade de cada um desses lugares, e nos eixos da trajetória.

“O lugar e o não lugar são antes polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se consoma totalmente – palimpsestos nos quais se reinscreve sem cessar o jogo misto da identidade e da relação.”(Augé, 2007:68)

O palimpsesto⁶⁴ sugere, por isso, a sobreposição de textos e também assume um registo de incompletude. Ao longo deste estudo foi notória a presença desses diálogos entrecruzados, ‘infetados’ (Groys, 2009) uns nos outros, nunca se apagando totalmente um discurso sobre o outro. Identificar um lugar para o artista-professor no ensino secundário revelou-se, assim, uma tarefa intermediada entre vestígios de um passado antigo que ainda se encontra presente, e de um presente com excessos de influências ideológicas que dificilmente se conseguem isolar, confundindo as orientações e provocando tensões nos indivíduos quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Nessa medida, muitas das tensões dicotómicas do artista-professor expressas na primeira parte desta investigação foram percecionadas na segunda parte do universo analisado no terreno escolar. Tensões que se repercutam na medida em que afastam os sujeitos das realidades pessoais e das prioridades institucionais, quer sejam escolares, profissionais ou artísticas, em função de uma imagem virtual, publicitária, turística ou simplesmente de passagem. Aquilo que no “agora” se decide e que adia o que “agora” se precisa, é justificado por um futuro que se anuncia melhor retomando discursos de progresso modernistas,

⁶⁴ O palimpsesto enquanto objeto material remete para os pergaminhos em pele onde se faziam as primeiras inscrições de escrita entretanto raspadas para a sua reutilização, dada a escassez do material, sendo reinscrito um novo texto. Essas novas inscrições não escondem totalmente anteriores registos, sendo possível ler-se os textos por transparência, sobretudo através de novas tecnologias modernas, revelando-se o antigo sob o novo. No sentido corrente, o palimpsesto é associado a questões de hipertextualidade, sobretudo através dos novos média, tal como apresenta Gerard Genette na obra *Palimpsestes* (1982), Le Seuil, coll. « Poétique ».

ciclicamente em crise e ciclicamente repetidos. A crise económica é muitas vezes mote para uma crise de valores e crise de prioridades ao longo da história das artes visuais.

A aparente democratização do ensino de artes visuais, no contexto português parece ter sido um gesto discriminatório porque exclui e afasta (Penim, 2012; Martins, 2011), através do governo dos sujeitos ou adestramento dos gestos para uma desejada salvação da pátria, reflete em vários níveis uma aparente facilitação do acesso às mais valias artísticas, através de uma ideologia largamente publicitada “cada homem um artista” (Beuys, 2010).

A premissa que entende que o talento não existe e é um fenómeno muitas vezes cultural e construído desde cedo, um ‘habitus’⁶⁵ inculcado por crenças muito difundidas prevê que todos têm potencialmente qualidades para desenvolver particularidades expressivas, não havendo lugar para uma genialidade ilusória. É uma premissa democrática, que, todavia, tem como perigo contrário, a crença de que todos são de fato artistas e de que não existem diferenças na aquisição quer de habilidades técnicas, quer de qualidades críticas e reflexivas, quer de conhecimento de processos de fazer teórico-práticos, quer do reconhecimento de uma tradição particular que ditou formas de pensar e ser. A nível académico, esse reverso da moeda, não só desenvolve a premissa que a arte não se ensina, como torna o ensino artístico em certo sentido dispensável, porque inútil, face à não especificidade de qualquer objeto pedagógico.

No ensino superior, esse pensamento levou à prática corrente de artistas-vedetas (Pujol, 2009) que não só não procuraram o conhecimento e relação com um determinada reflexão pedagógica, como não entrevistaram a importância desta relação.

A nível prático, esta premissa levada ao extremo levou a uma filosofia de ensino “sem filosofia” mas que parece ser em si a filosofia de ensino mais presente nas escolas de arte, uma não-filosofia, como entende Daichdent, ou um modelo absoleto, como refere Thierry de Duve em que existe uma atitude sem crítica, prática sem arte e uma desconstrução sem conteúdo. Um modelo que analisado com a distância crítica desejada por Giorgio Agamben para a “comunidade que vem”, torna urgente a discussão (2007).

Ainda no ensino artístico, nota-se uma substituição do artista-professor modernista, no sentido romântico do termo, em que se repercute um ensino baseado na sua própria obra e na

⁶⁵ Bourdieu e Passeron introduzem o termo *habitus* para se referirem a um «mecanismo de reprodução» que possibilita a incorporação de significados culturais e também a criação de significados a partir daqueles apreendidos, reproduzindo e recriando produtos culturais dominantes. O *habitus* perpetua os princípios do «arbitrário interiorizado», reproduzindo permanentemente o «arbitrário cultural dominante». Ver: Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit

relação mestre-aprendiz, por tendências onde se procura dar mais espaço ao aluno e à audiência. Esta vertente, se for mal interpretada, também poderá levar a excessos de individualização de referências nos alunos, em que tudo lhes pode parecer permitido e cair na ilusória crença que, de fato, assim seja.

Ainda assim, um terceiro tipo de atitude tem sido identificado, que consiste em envolver práticas sociais, na qual Helguera nos pode servir de referência com a sua obra” Education for Socially Engaged Art”. Pretende-se não só envolver a comunidade e aspetos mais sociais que integram o artista-professor, o aluno e a comunidade, com modos de envolvimento que alargam a relação atelier/estúdio de produção/sala de aula. As ‘comunidades de prática’ são uma linha explorada pelo ‘educational turn’ da prática artística contemporânea e que é pensado também para o ensino de artes visuais não superior (Atkinson, 2011).

Desvaloriza-se, pelo menos teoricamente o mito da especificidade mas cria-se um certo mito da criatividade pura e da originalidade, a qual acabaria por privilegiar ora um certo formalismo sustentado mais na forma do que no conteúdo, ora uma certa noção de que tudo vale, levando a expressão aos excessos de uma obcecada individualização do sujeito. Face a estas contrapõe-se uma atitude mais crítica e social que questiona as bases do conhecimento e procura relações com uma certa comunidade de prática, realçando o papel do espectador na construção e participação da própria obra. A estas fases da evolução do ensino artístico, Sullivan nominou como olho inocente, olho instruído e olho cognoscente que encontram alguma relação com aquelas apontadas por Efland (1990), que denomina fluxos científico-racionalista, expressionista e reconstrutivo.

Em oposição a este, desenvolve-se uma noção pós-moderna do ensino artístico/ ensino de artes visuais ou cultura visual, que procura fazer face às fissuras ressentidas, mas que também patenteia as suas próprias contradições. Face à queda de um universalismo cartesiano, crescem as micronarrativas e as vozes dos pequenos grupos, havendo espaço para todo o tipo de experimentações. Questiona-se, por fim, a possibilidade última de um ensino artístico quando se intenta fugir das competências específicas, já que as mesmas marcam o lugar de uma profissão. A desprofissionalização das artes visuais parece ter implicado uma desprofissionalização do ensino artístico com as consequentes implicações.

«Être professeur dans un domaine où la seule tradition fiable paraît être la tradition de rompre avec les traditions, c’est, en un sens, être professeur sans avoir de domaine, sans disposer d’un corps unifié de théories, sans pouvoir compter sur des critères directeurs de

pratique qui n'aillent pas se périmer aussi vite qu'ils ont été établis (...) » (Judith Adler, 1979:133).⁶⁶

As contradições de um ensino sem domínio específico não só levaram a repensar o que é a arte, o ensino e o ensino de artes visuais, como reposicionaram o papel de todos os seus atores. Onde estamos, de onde vimos, para onde vamos? Aos alunos, enquanto audiência, começa a ser-lhes reservado um papel participativo, que valoriza as suas próprias narrativas. E aos professores, que tipo de envolvimento são expectáveis? Que relação professor-aluno e aluno-professor? Que relações alunos-alunos e professores-professores?

A nível do ensino básico e secundário as narrativas de ensino têm os seus próprios percursos e influências, e dentro de quadro mais profissionalizante do ensino em geral, procuram-se modos de integração e acesso à arte. No contexto português, refletindo correntes internacionais, ainda que com relativos atrasos dada a conjuntura política vivida, o acesso às artes faz-se pela via do desenho ancorado numa ótica industrial e numa postura de “salvação cultural” e “salvação das almas” (Martins, 2011). Como refere Penim (2012a, 2012b), o Desenho é visto como contributo para o crescimento económico ou como meio de educação integral do sujeito, numa dinâmica que procura a reprodução de normas que estabelecem um tipo de regulação disciplinar moderno. As tendências identificadas apresentam as artes ligadas a uma corrente racionalista, de cariz técnico-científica, paralelamente a outra corrente naturalista que procura linhas decorativas, vegetalistas, e, nos anos 40, regionalistas. O Desenho parece mover-se entre um registo que o procura diferenciar da sua relação à ciência tentando construir uma identidade própria, e, com algum paradoxo, um registo que teima numa diferenciação da arte e do ensino. Presenteia-se uma ambiguidade entre o teor técnico do desenho, aberto o acesso à massa populacional, e uma eventual formação artística que se constrói com dificuldade. Se parece estar assente que o Desenho no currículos não intentava formar artistas, também se poderá concluir que um ato aparentemente democrático, seja na realidade um fator excludente pois objetiva um contínuo afastamento dos alunos às artes visuais. Ainda assim, é com dificuldade que esta separação acontece dada a própria formação dos professores, que, direta ou indiretamente mantêm contato com o mundo artístico.

Os debates encetados ao longo de todo o século XX e XXI sobre o artista-professor refletem sobretudo diferentes posicionamentos perante a arte e o ensino da arte nas escolas

⁶⁶ Judith Adler, *Artists in Offices*, Ne Brunswick, Transaction Publishers, 1979:133, citado por Pierre-Michel Menger, *Le travail créateur, S'accomplir dans l'incertain*, 2009 :362-3)

quer a nível universitário, quer a nível do ensino básico e secundário. Encontradas algumas potencialidades e vulnerabilidades na presença do artista-professor em sala de aula, depreende-se que estas premissas variam segundo a visão dos papéis do artista e do professor, o estatuto social e atitudes comportamentais eventualmente díspares, a influências da prática artística no ensino e do ensino na prática artística, a tipos de suporte eventualmente mantidos com os diferentes sistemas institucionais, artísticos, familiares e comunidade de pares. Essa gestão encontra maioritariamente dificuldades de gestão temporal, e poderá balançar-se entre uma satisfação pelas práticas duais, ou um desejo de abandonar a prática docente. Por último, não deixam de ser pertinentes as análises que fomentam a investigação e atitude reflexiva no ensino, com a recente validação académica da arte como um tipo de conhecimento e meio de investigação teórico-prático. Perante os posicionamentos concomitantes dos investigadores atuais vários lugares se tornaram passíveis de interpretação. Os tipos de envolvimento encontrados devem-se à relação do artista com a sua obra e com a sua visão do ensino, mas também às relações com os atores dos sistemas artístico, profissional, comunidade de pares e familiares.

Face a posicionamentos díspares da obra de arte, do artista e do professor, quais os lugares do artista-professor hoje? A função de aprendizagem não só articula conhecimentos teóricos e práticos, como também requer preparar os estudantes com competências para encarar diferentes provas que lhe serão necessárias para uma vida artística, como a gestão da estima de si, a capacidade de resistência face ao insucesso, o sentido relacional, competências de negociação das relações de emprego, habilidades de encontrar informação para se introduzir nas redes, a descoberta de atitudes comportamentais que fazem parte de determinados contextos artísticos, capacidades de se adaptarem a equipas de projeto (Menger, 2012).

As hipóteses de um lugar identitário, um lugar relacional e o lugar histórico reúnem os diferentes eixos absorvidos pela literatura e pelas entrevistas realizadas. Mas, na ausência ou presença periclitante de lugares, validam-se não-lugares. Esta possibilidade é posta em paralelo aos desvios e locais de passagem que socialmente e espacialmente se têm vindo a reconhecer, onde os indivíduos são uniformizados, estrangeiros de si próprios, em rituais de entrada e de saída, ou ainda entre perfis de chegada e perfis de saída, visando o futuro e esquecendo por vezes o presente. Como diz Nóvoa, patenteia-se um “hino ao futuro” que a nível educativo redundava num “défice de presente”. A escola deverá gerir quais os lugares que quer para si, ou para os seus atores. É nesta consciência que se coloca o artista-professor num

palimpsesto que está entre dois polos, os lugares identitários, relacionais e históricos e os ou o não- lugares fugidios, de passagem e solitários.

Agenciar uma ou outra “potência do lugar nos lugares” (Pedro A.H. Paixão, 2014) indo para lá de assunções óbvias ou ideias pré-feitas, permitirá, nesta chegada desterritorializada, seguir caminho para “mutar ou nascer” e procurar novas territorializações possíveis.

“Um lugar não é um contentor vazio, mas uma *medialidade* que nos dá a possibilidade de conhecer a real extensão (i)material dos seres e das coisas para além do óbvio e existente; tal como o ar revela o silêncio (um timbre antes de existir) e a transparência a escuridão (a cor antes de ser iluminada). Importante torna-se, portanto, pensarmos-nos para além de matérias óbvias, noutras que nos são aparentemente estranhas, lá onde se encontra o «próprio lugar» (*auto topon*), no qual podemos mutar ou nascer.” (Pedro A.H. Paixão, 2014:191)

PASSOS E PERCALÇOS:

BALANÇO PESSOAL E PERSPETIVAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Assumimos desde o início que esta investigação partira da necessidade de responder a perguntas que se colocaram no exercício da formação docente, respostas que viessem ajudar a um posicionamento enquanto professores de artes visuais, e que ajudassem a dar os primeiros passos na profissão docente, mantendo a atividade artística. Que implicações? Como se situar enquanto professor e enquanto artista? Que lugar nos atribui a sociedade enquanto artista-professores? Que lugares se esperam ocupar? Como se caracterizam? Embora nem todas as perguntas tenham obtido uma resposta clara e fechada sobre a problemática analisada, esta investigação contribuiu para uma diminuição das dúvidas, ou zonas cinzentas, afastando-nos de um estado inicial de maior obnubilação.

Os autores que trabalham a temática do artista-professor focalizam-se muitas vezes nos problemas identitários face às particularidades que cada uma das duas áreas se reveste, e às dificuldades que esta junção pode induzir. Há uma necessidade de compreender o artista-professor enquanto título identitário no conjunto de títulos presentes no contexto escolar e no contexto artístico. Designadamente, as identidades profissionais são um dos maiores focos de atenção, o que subentende, no mínimo dois eixos de atuação: a identidade profissional do artista-professor em construção através da formação docente, e a identidade profissional do artista-professor em desenvolvimento ao longo da carreira docente. Definir um posicionamento face a esta condição de artista-professor, faz por isso parte de uma preocupação profissional e profissionalizante. A profissão professor, junta-se à profissão

artista, e nesse intermédio, aumentam ambas a sua complexidade. A profissionalização do artista é uma temática com algumas antinomias e especificidades que só se poderiam apreender no aprofundamento destes eixos, no comprometimento e no respeito pelas problemáticas vizinhas, ainda que o façamos conscientes da sua incompletude e dos seus desvios. Estudos mais aprofundados poderão emergir face ao desenvolvimento pessoal do artista-professor (produzir a vida do professor), face ao desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente), e desenvolvimento organizacional (produzir a escola) (Nóvoa, 1992).⁶⁷

Sintetizar e organizar esse discurso existente tornou-se outra necessidade, já que este se encontra muito dilatado em formatos diferentes, línguas diversas e continentes separados. A título de exemplo, G. James Daichendt trabalha o contexto norte-americano, embora faça pontes com outros países. Alain Thornton, James Adams, Dennis Atkinson, entre outros, integram-se no Reino Unido. Graeme Sullivan chega da Austrália, e Rita Irwin, por exemplo, pertence a um grupo de investigação de Vancouver, Canadá. Yves Michaud, Raymond Moulin, Pierre-Michel Menger, Thierry De Duve partilham textos consequentes das suas experiências em França, e todos eles nos chegam a Portugal, através de distintos formatos académicos. Esta rede de lugares é, por isso, rica em informação, mas é propícia a diferenças contextuais que não podem ser ignoradas. Se nos propusemos a sintetizar algumas categorias e eixos deste campo expandido, é com modéstia que reconhecemos não ser possível abarcar todas as ‘nuances’ que merecem ser exploradas, e que muito ficará por dizer e por fazer. Impotentes mas persistentes, dispusemo-nos a fazer o caminho caminhando, e foi com especial agrado e motivação que vimos surgir alguns estudos já a meio do nosso percurso iniciado, acompanhando em tempo real as nossas descobertas. O campo continua em expansão...

Mas a nossa verdadeira contenda foi querer perceber não só esta problemática identitária, na dobra entre o que os outros veem para nós e o que nós vimos para nós próprios, entre papéis sociais e profissionais, estatutos e atitudes comportamentais, mas, sobretudo, contribuir para a construção, afirmação e exposição de um território concetual, por onde qualquer professor de arte, independentemente das suas escolhas, se move, se cruza e se apoia. Assim, deparamo-nos com os lugares identitários, relacionais e históricos do artista-professor, assumindo, humildemente, de que são apenas uma micronarrativa à espera de

⁶⁷ Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente, Universidade de Lisboa. Texto publicado em Nóvoa, A., coord. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 [versão eletrónica] acedida a 10 de Novembro, 2013, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

continuidade e investigação posterior. Os temas encontrados foram muitas vezes movediços, e os discursos tendencialmente evasivos entre testemunhos e posições individuais, razão pela qual nos esforçamos por clarificá-los e perceber eixos comuns, fortalecendo-os através da discussão pública.

Esperamos ter dado algum passo em frente, mas responsabilizamo-nos pelos eventuais percalços, sugerindo novas perspetivas. Se é certo que é hoje mais claro, para nós, perceber positivamente e fragilidades da presença do artista-professor no Ensino de Artes Visuais, qualquer uma das categorias e eixos observados merecem espaço de reflexão próprio. Análises mais aprofundadas quer a nível quantitativo, possivelmente, quer a nível comparativo, que investiguem diferenças da condição do artista-professor segundo as diversas disciplinas que o Ensino de Artes Visuais abarca, e segundo os contextos das escolas onde se inserem. A nossa análise baseou-se na Escola Artística António Arroio, pela proximidade e reconhecimento da presença de artistas-professores nos seus quadros, mas seria importante também estudar, por exemplo, a Escola Artística Soares dos Reis no Porto, e, indubitavelmente, as escolas de ensino regular das várias zonas do país. cremos ainda ser importante desenvolver estudos de caso e experiências de investigação-ação, incluindo as perspetivas dos alunos na perceção da relação aluno-professor, assim como metodologias inclusivas que promovam a singularidade e a valorização da diferença dos vários atores pedagógicos. Este estudo espera, assim, contribuir para que outros discursos críticos lhe sucedam e contribuam para um melhor e mais justo entendimento da relevância, dos objetivos e indispensabilidade das artes no ensino e na criação de conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Adams, J. (2003). The Artist-Teacher Scheme as Postgraduate Professional Development in Higher Education. *International Journal of Art & Design Education*, 22(2), pp. 183-194.
- Adams, J. (2005). Room 13 and the Contemporary Practice of Artist-Learners. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research Studies in Art Education* 47 (1), pp. 23-33.
- Adams, J. (2007). Artist Becoming Teachers: Expressions of Identity Transformations in a Virtual Forum, *International Journal of Art & Design Education*, Copyright Blackwell Publishing and NSEAD, [versão eletrónica] International Journal of Art & Design, 26 (3).pp.264-273. Article, Goldsmith Research Online. Acedido a 12 de Janeiro de 2012 em <http://eprints.gold.ac.uk/1571/>
- Anderson, C. H. (1981). The identity crisis of the art educator: Artist? Teacher? Both?. *Art Education*, 34(4), pp.45-46.
- Alarcão, I.,(2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?, In *Cadernos de Formação de Professores*, Nº 1, pp. 21-30, (2001) Aveiro: Universidade de Aveiro, [Versão eletrónica] Acedido a 15 de Janeiro de 2012 em, <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>
- Arnheim, R. (1954b). *Visual Thinking*, Berkeley: University of California Press
- Arnheim, R. (1954a). *Art and Visual Perception*, Berkeley: University of California
- Atkinson, D. (2011). *Art, Equality and Learning, Pedagogies Against the State*, Rotterdam: Sense Publishers
- Augé, M. (1994). *Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da Sobremodernidade*. Venda-Nova: Bertrand Editora.
- Avgikos, J. (1998). *The Shape of Art at the End of the Century*, in *Sculpture Magazine*, (April,1998) Vol.17, Nº4 , [versão eletrónica], acedido a 10 de Agosto de 2012 em <http://www.sculpture.org/documents/scmag98/avgkos/sm-avgik.shtml>
- Baldessari, J. (1972). *Teaching a Plant the Alphabet*. Acedido em novembro de 2012, em: <http://www.vdb.org/titles/teaching-plant-alphabet>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin, TX: University of Texas Press

- Barkan, M.(1962). Transition in Art Education: Changing Conceptions of Curriculum Content and Teaching, *Art Education*, 15 (October)12-18,27
- Bennet, D.; Wright, D.,and Blom, D. M.(2010). The Artistic practice-Research-Teaching (ART) Nexus: Translating the Information Flow, *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 7 (2). Acedido a 13 de Março de 2012 em, <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol7/iss2/3>
- Beuys, J. (2010). *Cada homem um artista*. Lisboa: Editora 7 Nós
- Biddle, B.J. (1979). *Role Theory: Expectations, Identities and Behaviors*. New York: Academic Press
- Bishop, C. (2004). Antagonism and Relational Aesthetics, *October*, 54.
- Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. London: Routledge
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Paris: Les presses du réel.
- Bourdieu, P. (1996). *Regras da Arte. Génese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença.
- Cauquelin, Anne (2008). *A Invenção da paisagem*. Arte e Comunicação; 93, Lisboa: Edições 70, Lda.
- Chellgren, P. (1996). What Good Is Arts Education? Educating for the Workplace through the Arts, *Business Week*, October 28,12
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creatividade*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica
- Daichendt, J. (2009). George Wallis: The Original Artist-Teacher. *Teaching Artist Journal*, 7 (4), pp. 219-226.
- Daichendt, G. J., (2010). *Artist-Teacher. A philosophy for creating and teaching*. Bristol: Intellect.
- Day, M. D. (1986). *Artist-Teacher: A Problematic Model for Art Education*, *Journal of aesthetic Education*, 20: 4, pp. 38-42
- Damásio, A., (2003). *Ao encontro de Espinosa, As emoções Sociais e a Neurologia do Sentir*,. Mem - Martins: Publicações Europa-América
- Danto, A. (1997). *After the end of art*. Princeton: Princeton University Press.
- Danvers, J., (2006). The knowing Body: Art as an Integrative System of Knowledge. In Hardy, T. (Ed.), *Art Education in a Postmodern World: Collected Essays*, Bristol, UK; Portland, OR,USA: Intellect
- Davidson, Margaret. (2011) *Contemporary Drawing, key concepts and techniques for today's fine artists*. New York: Watson Guptill Publications.

- Demazière, D. & Dubar, C., (1997). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple de récits d'insertion*, Paris : Nathan,
- Deleuze, G. & Pernet, C. (1996), *Dialogues*, Malesherbes: Flammarion
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?*. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos. Capitalismo e esquizofrenia 2*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Dow, A. (1899). *Composition: A Series of Exercises in Art Structure for the Use of Students and Teachers*. New York: The Baker and Taylor Company.
- Duncum, P. (2006), *Visual Teaching in art Classes: Case Studies*, Reston VA: National Art Education
- Duve, T. de (1994). When form has become attitude - and beyond, in Foster, Stephen and Ville, Nicholas de (Ed.), *The Artist and The Academy - Issues in Fine Art Education and the Wider Cultural Context*, Southampton: John Hansard Gallery, University of South Hampton, pp.23-40
- Duve, T. de (2008). *Faire école ou la refaire? - Nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Les presses du Réel
- Duve, T. de (2009). An Ethics: Putting aesthetic transmission in its proper place in the art world. In S. Madoff (Eds.) *Art School: (Propositions for the 21st Century)* (pp.15-24). Massachusetts: MIT press books.
- Eça, T. (2001). 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal. In: HERNANDEZ, F. (Ed.). *IV Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Universidade de Barcelona, [versão eletrónica] acedida a 05 de Março, 2012 em <http://www.prof2000.pt/users/marca/profdartes/barcelona.html>
- Eça, T. (2008) *Educação Artística: Entre tradição e Ruptura*, Pós: Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 26 - 36, maio
- Efland, A. D., Freedman, K., e Stuhr, P. (2003), *La educación en el arte posmoderno*, Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College Press
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Virginia: Yale University Press/New Haven & London.
- Erickson, E.H. (1980). *Identity and Life Cycle*. London: Norton
- Fadigas, N. (2003). *Inverter a educação*. Porto: Porto Editora, Coleção Mundo de Saberes.

- FCG - CAM (2010). *Professores*, curadoria: Isabel Carlos, Fundação Calouste Gulbenkian-Centro Arte Moderna, catálogo de exposição;
- Fernandes, D.; Ferreira, M. & Ó, Jorge (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico – Relatório Final*. [Versão eletrónica em PDF]. Acedido em Outubro de 2010, in <http://www.min-edu.pt/np3/524.html>
- EEAA (2011), *Amo-te, Projecto Educativo Escola Artística António Arroio*, [versão eletrónica] acedida a 10 de Outubro 2012, em http://www.antonioarroio.pt/docs/ProjectoEducativo_Mai2011.pdf
- Ferreira, A. Q. (2006). *Pensar a arte pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento
- Ferreira, A. Q. (org.)(2011). *Fazer Falar a Pintura*. Porto :U. Porto editorial
- Foster, Hall (1996) “The Artist as Ethnographer”, in *The return of the Real: The Avant-Garde at the End of the Century, An October Book*. Massachusetts: The MIT press, pp. 171-204
- Fortnum, R. and Hjelde, K. (2009). Fine Art’s educational turn’, in Clews, D., (ed.), *Dialogues in Art And Design: Promoting and Sharing Excellence*, ADM-HEA/GLAD
- Foucault, M. (1967) De outros espaços. *Conferência proferida no Cercle d’Études Architecturales*, em 14 de Março de 1967. [on-line]. Acedido em outubro de 2011, em: <http://www.virose.org>
- Foucault, M. (1987). *As palavras e as coisas – uma arqueologia das ciências humanas*. (4ªed), São Paulo: Martins Fontes Editora.
- Foucault, M. (2004b). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Foucault, M. (2006). *O que é um autor?* (6ªed.). Lisboa: Vega.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. (33ª ed.), Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fróis, J.; Gonçalves, R. & Marques, E. (2000). A educação estética e artística na formação ao longo da vida. in Fróis, J. et al. (coord.) (2000). *Educação Estética e Artística* (pp.201-244). Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gablik, S. (1991). *The reenchantment of art*. New York: Thames & Hudson.
- Gombrich, E.H. (1997). *Histoire de L’art, Nouvelle Édition Revue et Augmentée*, Paris : Gallimard
- Galloway, S. Stanley J. & Strand, S. (2006). *The Artist Teacher Evaluation Report, 2005-2006, University of Warwick*. [Versão eletrónica em PDF]. Acedido em de outubro de 2013, em: http://www.nsead.org/downloads/CEDAR_Evaluation_Report_2006.pdf

- Groys, B. (2009). Education by infection. In S. Madoff (Eds.), *Art School: (Propositions for the 21st Century)* (pp.15-32). Massachusetts: MIT press books.
- Gropius, W. (1948). Teaching the arts of design. *College Art Journal*, 7(3), pp.160-164.
- Guattari, F. e Rolnik, S. (1986) *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes
- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, Sentidos e formas de uso, Cascais: Principia Editora
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Cambridge: Polity Press
- Haesbaert, R., & Bruce, E. G. (2001). *A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari*. [versão eletrónica] acedida a 12 de Outubro, 2013, em <http://www.uff.br/geographia/ojs/index.php/geographia/article/viewFile/74/72>
- Hall, J. (2010). Making Art, Teaching Art, Learning Art: Exploring the Concept of the Artist Teacher, *International Journal of Art & Design Education*, 29(2), pp.103-110.
- Hall, S., (2006:1992). A identidade cultural na pós-modernidade, DP&A Editora, , Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 páginas, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (1ª edição em 1992)
- Hardy, T. (2006). Art Education in a Postmodern World: Collected essays. Bristol: Intellect, Readings in Art and Design Education Series.
- Heinich, N. (1998). *Le triple jeu de l'art contemporain*. Paris: Minuit.
- Heinich, N. & Schaeffer, J-M. (2004). *Art, creation, fiction. Entre philosophie et sociologie*, Nîmes, Éditions Jacqueline Chambon.
- Hjelde K.(2012), *Constructing a Reflective Site: Practice between art and pedagogy in the art school*, Katrine Hjelde Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy Chelsea, Camberwell, Wimbledon Graduate School University of the Arts, London [versão eletrónica] acedido a 10, Setembro 2014 em <http://ualresearchonline.arts.ac.uk/5890/1/KatrineHjeldePhD.pdf>
- Helguera, P. (2011), *Education For Socially Engaged Art, A Materials and Techniques Handbook*, Jorge Pinto Books: New York
- Hernández, F. (2003). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Hetland, Lois et al. (2007). *Studio Thinking – The real benefits of visual arts education*, foreword of DavidPerkins. New York and London: Teachers College Press.
- Hickman, R. (2005). *Why We Make Art and Why It Is Taught*. Bristol: Intellect Books.
- Hickman, R. (2007). Visual art as a vehicle for educational research. *International Journal of Art & Design Education*, 26(3), pp. 314-324.

- Hickman, R. (Ed.)(2008). *Research in art & design education. Issues and exemplars*. Bristol, UK: Intellect, 2008.
- Horne, H. (1916). *The Teacher as Artist: An Essay in Education as an Aesthetic Process*. New York: Houghton Mifflin.
- Irwin, R., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. and Bickel, B. (2006), The rizomatic Relations of A/r/tography, *Studies in Art Education*, June
- Irwin, R. & De Cosson, A. (Eds.). (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts-based living*. Vancouver, British Columbia, Canada: Educational Press.
- Irwin, R. L. (2004) *A/r/tography: A metonymic*. In Irwin, R. L. & de Cosson, A. (Eds) *A/r/tography: Rendering the self through arts based living inquiry* (pp.27-38). Vancouver, BC: Pacific Educational Press.
- Itten, J. (1963). *Design and Form: The Basic Course at the Bauhaus*. New York: Reinhold Publishing. Página 249 de 260
- Jesus, J. (2011). *O lugar do olhar. A cianotipia no ensino em artes visuais*. Porto: Editorial da Universidade do Porto.
- Jesus, J. (2013). *(IN)VISIBILIDADES, Um estudo sobre o devir do professor-artista no ensino em artes visuais*. Tese de doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, (FBAUP), orientação: Doutora Catarina Sofia S. Martins e Doutor José Alberto Correia, curso de 3º ciclo de estudo em Educação Artística
- Johnson, M., (2011). Embodied knowing through Art, In Biggs, M., Karlsson, H.,(Eds), *The Routledge Companion to Research in the Arts*, (pp.141-151). London and New York: Routledge.
- Júnior, J.A. Moraes, (2011) *Para uma análise geográfica da subjetividade na escola a partir de Nietzsche, Deleuze e Guattari*, Natal-Saberes RN, v. 1, n.6, fev. 2011, 53;[versão eletrónica] acedido em <http://www.periodicos.ufrn.br/ojs/index.php/saberes/index>
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.C. (2005). *A invenção de si - Uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kastrup, V., 2007, *O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Psicologia e Sociedade*, Porto Alegre, v. 19, n. 1, jan./abr. 2007
- Kwon, Miwon (1997). One Place After Another: Notes on Site Specificity. *October*, 37.
- Laclau, E. *New Reflections on the Resolution of our Time*. Londres: Verso, 1990.
- Lanier, V. (1959). Affectation and Art Education". *Art Education*, 12(7), pp.10-21.

- Lim, Eun-Hee (Maria) (2006) "Influences of Studio Practice on Art Teachers' Professional Identities, "Marilyn Zurmuehlen Working Papers in *Art Education*: Vol. 2006: Iss. 1, Article 8. Acedido a 12 de Dezembro de 2011 em: <http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol2006/iss1/8>
- Logan, F. (1955). *Growth of Art in American Schools*. New York: Harper and Brothers.
- Identities, Marilyn Zurmuehlen Working Papers in Art Education*: Vol. 2006: Iss. 1, Article 8. Acedido a 12 de Dezembro de 2011 em: <http://ir.uiowa.edu/mzwp/vol2006/iss1/8>
- Lowenfeld, V. (1947). *Creative and Mental Growth*, New York: Macmillan
- Madoff, S. (Eds) (2009). *Art School: (Propositions for the 21st Century)*. Massachusetts: MIT Press Books.
- Martins, C. (2011). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII até à primeira metade do século XX)*. Tese de Doutoramento em Educação. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.
- McCall, J. and Simmons, L. (1982). *Social Psychology: A Sociological Approach*. New York: Free Press.
- McCracken, W. (1959), *Artist-Teacher: A symptom of Growth in Art Education*, *Art Education*, 12:9, pp.4-5
- Menger, P.-M. (2003), *Portrait de l'artiste en travailleur, métamorphoses du capitalisme*, Paris: La République des Idées-Seuil
- Menger, P.-M. (2005), *Profession artiste, Extension du domaine de la création*, Paris : Textuel
- Menger, P.-M. (2009), *Le travail créateur, S'accomplir dans l'incertain*, Paris : Seuil/Gallimard
- Menger, P.-M. (2012). *Être artiste, Ouvrier dans l'incertitude*, Bandol, Al Dante
- Merleau - Ponty, M. (2006). *Fenomenologia da Percepção*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Michaud, Y. (1999), *Enseigner L'art? Analyses et réflexions sur les écoles d'art, deuxième édition augmentée et refondue*, Nîmes: Éditions Jacqueline Chambon
- Mirzoeff, N. (1999). *An Introduction to Visual Culture*. London & Nova Iorque: Routledge.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Morin, E. (2008). *Introdução ao Pensamento Complexo*, Coleção Epistemologia e Sociedade, Instituto Piaget

- Moholy-Nagy, L. (1995). *Vision in Motion*, Malibu, Calif.: J.Paul Getty Museum, 1995)
- Moulin, R.(1995) *L'artiste, l'institution et le marché*, Paris :Flammarion
- Neperud, R.W. (1995). Transitionsin art education : search for meaning, in R. W. Neperud (ed.), in *Context, Content and Community in Art Education : Beyond Postmodernism*, New York: Teachers College Press, [versão eletrónica-introdução], acedida a 10 de Fevereiro, 2012 em https://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_05/AEA_05a.html
- Nóvoa, A. (1992) (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa : Dom Quixote. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33 [versão eletrónica] acedida a 10 de Novembro, 2013, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In *Educação & Pesquisa*, 25(1), pp.11-20
- Nóvoa, A. (2002) “O espaço público da educação: Imagens, narrativas e dilemas”. In *Espaços de Educação, Tempos de Formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263
- Nóvoa, A., (2009) *Professores: Imagens do futuro presente*, Lisboa: EDUCA, Instituto de Educação Universidade de Lisboa, acedido em 2 de Fevereiro 2012, em <http://educacaoliveparapensar.blogspot.pt/2010/06/antonio-novoa-professores-imagens-do.html>
- NSEAD (2009). *Professional development: Artist Teacher Scheme* [on-line]. Acedido em Março 2010, em: www.nsead.org/cpd/ats_about.aspx
- NSEAD (2013). What artist teachers say about ATS courses [on-line]. Acedido em Novembro 2013,em: http://www.nsead.org/cpd/ats_quotes.aspx
- Ó, J. (2003). *O Governo de si mesmo. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa e Autor.
- Orsini, N. (1973), *The Dilemma of the Artist-Teacher*, in *Art Journal*, Vol. 32, No.3 (Spring, 1973), pp. 299-300, Published by: College Art Association [versão eletrónica]. Retirado a 22/12/2011 em <http://www.jstor.org/stable/775812>
- Passos, E., Kastrup, V., Escóssia, L., (org) (2009). *Pistas do Método da Cartografia, Pesquisa-intervenção e produção de subjectividade*, Porto Alegre: Sulina
- Pearse, H. (1992). Beyond Paradigms: Art Education Theory and Practice in a Postparadigmatic World, *Studies in Art Education*, Vol. 33, No. 4 (Summer), pp. 244-

- 25, National Art Education Association [versão electrónica] acedida a 03 de Fevereiro de 2012 em <http://www.jstor.org/stable/1320669>
- Penim, L. (2002). Da História do Desenho no Liceu Português, *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 35, jul.
- Penim, L. (2003). Da disciplina do traço à irreverência do borrão: O desenho e os trabalhos manuais nos liceus. Lisboa: Livros Horizonte.
- Penim, L. (2011). *A alma e o engenho do currículo: história das disciplinas de Português e de Desenho no ensino secundário do último quartel do século XIX a meados do século XX*. Lisboa: FCG.
- Penim, L. (2012a). “O professor-artista e o artista-professor: importância de agregar a identidade artística à de professor de desenho, in Trinchão, Gláucia (2012). *História da Educação de Desenho*. Salvador: Editora EDUFBA (no prelo).
- Penim, L. (2012b). *Sujeitos e Objectos – Ensino e Arte*, Jogos de inclusão/exclusão no ensino secundário do desenho (último quartel do século XIX e a década de 1960), II Encontro Internacional de Educação Artística, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [versão eletrónica] acedido a 20 de Março 2013, em <http://eiea.identidades.eu/pt-pt/content/sujeitos-e-objectos-%E2%80%93-ensino-e-arte>
- Pleinet, M. (1977) *Système de la peinture*, Paris: Ed. de Seuil
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998), *Manual de investigação em ciências sociais*, Coleção Trajectos, Lisboa: Gradiva
- Rafoni, B. (2006). *Nathalie HEINICH, L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*, Questions de communication [versão eletrónica], acedida a 16 maio 2012 em <http://questionsdecommunication.revues.org/3773>
- Raleigh, H. P. (1964). O artista-professor: paradoxo na Educação, *Art Journal*, Vol. 31, No. 4 (Summer, 1972), pp. 421-424 Published by: College Art Association, [versão eletrónica] acedida a 22, de novembro de 2011 em <http://www.jstor.org/stable/775546>.
- Ramos, A. (coord.), Queiroz, J., P., Barros, S.N., Reis, V., (2001). *Desenho B*, 10º Ano, Curso Tecnológico de Design de Equipamento e de Multimédia. Lisboa: Ministérios da Educação, Departamento do Ensino Secundário
- Ramos, A. (coord.), Queiroz, J., P., Barros, S.N., Reis, V., (2002). *Desenho A*, 11º e 12º Anos, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Lisboa: Ministérios da Educação, Departamento do Ensino Secundário
- Ranciére, J. (2010). *O Mestre Ignorante*. Mangualde: Edições Pedagogo.

- Radley, Emma (2011). *Subversive Teaching, Resolving the Artist Teacher Dilemma: A Study of the Merging Practices of an Artist Teacher*. Doctoral thesis, Northumbria University. Acedido em 2 de Março de 2012, em, <http://nrl.northumbria.ac.uk/id/eprint/510>
- Read, R. (1958). *Education through Art*, London: Faber
- Reardon, J. & Molin, D. (Eds.) (2009). *Ch-ch-ch-changes-artist talk about teaching*. London: Ridinghouse.
- Risenhoover, M. & Blackburn R. T. (1976). *Artists as Professors: Conversations with Musicians, Painters, Sculptors*. Chicago: University of Illinois Press.
- Robinson, Ken, (1989). *The Arts in Schools, Principles, Practice and Provision*, London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Rolnik, S., (2006) *Cartografia Sentimental*. Porto Alegre: Sulina/Editorada UFRGS
- Robinson, Ken, (1989), *The Arts in Schools, Principles, Practice and Provision*, London: Calouste Gulbenkian Foundation
- Rosenberg, H. (1964). *Problems in the Teaching of Artists*, Art Journal, Vol. 24, No. 2 (Winter, 1964-1965), pp. 135-138, College Art Association, [versão eletrónica] acedido a 22 de Dezembro, 2011 em <http://www.jstor.org/stable/774782>
- Saint-Jacques, C. (1998). *Artiste, et après ?* Nîmes: Ed. Jacqueline Chambron
- Santos, B.S. (1987). *Um discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Ed) *Os professores e a sua formação* (pp.77-91). Lisboa: Dom Quixote.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. Aldershot: Ashgate.
- Stanley, N. (2004). The Artist Teacher Scheme and Professional Development: some views and recommendations, in *Review for The Arts Council of England and NSEAD*, University of Central England, February.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1991). An investment Theory of creativity and its development in *Human development*, 34, p. 1-31
- Szekely, G. (1978). Uniting the roles of artist and teacher. *Art Education*, Vol. 31, Nº 1 17-20.
- Sullivan, G., (2010) *Art Practice as Research, Inquiry in Visual Arts*, London: SAGE Publications Ltd
- Sweat, A. D., (2006). What is the Nature of the Professional Practice of Artist Teachers? Four Case Studies, *Art and Design Theses*. Paper 3. Ernest G. Welch School of Art

- and Design. Acedido a 23 Janeiro de 2012, em http://digitalarchive.gsu.edu/art_design_theses/3
- Thornton, A.(2011). *Being an Artist-Teacher: A liberating Identity?* , in iJADE 30.1, NSEAD/Blackwell Publishing Ltd, p. 31-36
- Thornton, A. (2013). *Artist Researcher Teacher, a study of professional identity in art and education*, Bristol: Intellect
- Tschimmel, K. (2009). *El proceso creativo desde la perspectiva de la creatividad Sistémica*. Barcelona. Ediciones Octaedro
- Upitis, R. (2005). Experiences of artists and artist-teachers involved in teacher professional development programs. [Versão eletrónica]. *International Journal of Education and the Arts*,6 (8). Acedido em fevereiro de 2007, em: <http://ijea.asu.edu/v6n8/v6n8.pdf>
- Vasconcelos, C. & Elias, H. (2006) “O campo expandido do desenho e suas práticas criativas” in *Caleidoscópio* nº7, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp.67-79
- Varanda, Paula, (2012), *Dançar é crescer: Aldarra Bizarro e o Projecto Respira*, Casal da Cambra: Edição Caleidoscópio
- Torre, de la S. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Como investigar y evaluar*. Vol. 1 e 2. Málaga Ediciones Aljibe
- Viadel, R. M. (ed.) (2005). *Investigaciones en Educación Artística: Temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*, Granada: Universidade de Granada/Universidad de Sevilla
- Viadel, R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, Porto Alegre, v.34 (3), pp. 271-285.
- Wandschneider, M. & Faria, N. (1999) “Introdução”, in *A Indisciplina do Desenho*. Lisboa: Ministério da Cultura, Instituto de Arte Contemporânea, pp. 13-31
- Wittkower & Wittkower, (2007), *Born Under Saturn: The Character and Conduct of Artists, A documented History from Antiquity to the French Revolution*, New York: New York Review Books classics (Publicação Original 1963)
- Zwirn, S. G. (2005). The teacher-artist model: the reconciliation of role. *Arts and Learning Research Journal* : McGill Printing Services. American Educational Research Association, 21(1/ April). Acedido a 22 de Fevereiro em, <http://www.people.hofstra.edu>

APÊNDICES

Apêndice 1 | Quadro sobre os Modelos de EA e a Profissionalização do EAV

Profissionalização do Ensino de Artes Visuais no Ensino Secundário		
EA De Duve (1992)	EAV Eisner (2002), Viadel (2005)	BIBLIOGRAFIA
Modelo Académico	Mimético	(Efland, 1990)
Modelo Bauhaus	DBAE Resolução Criativa de Problemas Auto Expressão Criativa Preparação para o mundo do trabalho Arte e Desenvolvimento Cognitivo	Jerome Bruner (1960), Smith (2000), Barkan (1962) Munari (1968), László Moholy_Nagy (1995) Viktor Lowenfeld (1947); Herbert Read (1958) Paul Chellgren (1996) Rudolf Arnheim,(1954), Eisner (1994)
Modelo(s) Pós-moderno(s)	Educação Artística Pós-moderna Cultura Visual Arte como investigação académica Educação para a Arte Envolvida Socialmente	Efland, Freedman, Stuhr (1996), Tom Hardy (2006) Dennis Atkinson (2011) Fernandes Hernandez, (data), Paul Duncum (2006) N. Mirzoeff (data) Irwin (2004), Sullivan (2010), Thornton (2011) Pablo Helguera (2011)

Apêndice 2 | Síntese dos Primeiros debates e Itinerâncias recentes sobre o A-P

Primeiros debates	Autores
○ Artista-Professor ou Artista e Professor?	Lanier vs McCracken (1959)
○ Artista-como-professor	Robert Lowe, (1958)
○ Artista-Professor <i>versus</i> Professor-Artista	Jerome Hausman (1967)
○ Artista-Professor como dilema	Orsini (1973)
Itinerâncias recentes	Autores
○ Artist-in-School	Robinson (1982)
○ Artist Teacher Scheme (ATS)	(Adams, 2003; Galloway, Stanley and Strand, 2006; Hall, 2010; Thornton, 2011, 2013; Radley, 2011)
○ Artista - Professor como filosofia de ensino	Daichedent (2010)
○ Artista - Professor como processo dialógico	Thornton (2011, 2013)
○ Artista - Professor como tensão e ambiguidade criativas	Hall (2010)
○ Artista - Professor como conceito potencial para o ensino artístico	Adams (2003, 2005, 2007)
○ Artista - Professor como nova configuração ontológica	Atkinson (2007)
○ Artista – Professor - Investigador	Sullivan (2010) e Thornton (2011, 2013)
○ Educational Turn: A/r/tography	Irwin (2004), Irwin & Cosson (2004)

Apêndice 3 | Guião de Entrevista

ENTREVISTA n°
NOME: DURAÇÃO DA ENTREVISTA: OBSERVAÇÕES:
Parte I
1. Identidades Pessoal /Profissional /Social Reconfiguração do professor de arte como artista-professor; Identidades híbridas fundindo identidades do professor; Tensões entre os territórios profissionais e culturas habitadas pelos artistas e professores.
1.1 Perguntas de caracter geral (fechadas)
Quais são as disciplinas que leciona? Qual o curso?
Há quanto tempo dá aulas nesta escola? Deu aulas em outras escolas?
Há quantos anos está no ensino?
1.2 Identidade-Formação
Qual a sua formação inicial enquanto artista e professora?
1.3 Identidade – Títulos/ Auto - percepção / Auto- estima
Como se identifica enquanto profissional: artista, professora ou artista-professora?
Considera determinante a sua prática/produção artística para a sua prática docente? Porquê?
Alguma vez sentiu ser esta uma conciliação difícil de equilibrar?
Ao longo do seu percurso manteve sempre estas duas práticas ou há períodos que vai privilegiando uma em função de outra?
1.4 Papel do artista Papel do professor
Pensa que existe relação entre o papel do artista e o de professor? São os seus papéis fundidos ou separados? Que diferenças e similaridades poderia apontar
1.5 Estatuto/ Imagem do artista - Forma como os outros nos veem?

Considera que o estatuto social do professor de arte é diferente do artista?
Que consequências pensa que isso tem para o ensino de artes visuais?
O que pensa que contribui para essa visão social divergente?
1.6 Atitudes
Considera que o professor e o artista têm originalmente comportamentos diferentes que podem não ser compatíveis na figura de artista-professor?
2. Desenvolvimento do professor Suporte de desenvolvimento pessoal e profissional, desenvolvendo novo conhecimento, compreensão e habilidades.
2.1 Influências mútuas
Como pensa que a prática artística influencia a prática do ensino de AV?
Como pensa que a prática do professor influencia a prática artística?
Pensa que a sua prática profissional como artista-professor foi mudando com o tempo? (influências, inter-relações?) Que fatores contribuíram para isso?
2.2 Suporte
Qual a importância para a sua prática profissional enquanto artista-professor dos sistemas de suporte que foi ou não obtendo? (Familiar, escolar, artístico?)
O facto de dar aulas nesta escola contribui para o sucesso do seu trabalho profissional? Sentiu apoio similar noutras escolas onde lecionou?
O apoio familiares ou de amigos ajuda ou é determinante para conseguir manter ambas as práticas?
As estruturas artísticas com que se relaciona compreendem e apoiam a sua dupla atividade? De que forma?
2.3 Distribuição temporal
Como concilia o tempo físico e mental para manter nutrida a produção artística dentro das exigências académico-burocráticas?
2.4 Satisfação Pessoal
Que tipo de satisfação sente pela sua carreira no ensino artístico?

Se pudesse mudaria de prática ou dedicava-se a uma só?
Qual a importância que a sua prática dual tem para os seus alunos?
3. Desenvolvimento de currículo Artistas-professores geram inovação e aumento de confiança nos conteúdos curriculares, transmissão e avaliação, envolvendo práticas artísticas contemporâneas
3.1 Currículo Considera que o artista-professor contribui para mudanças positivas na gestão dos conteúdos curriculares? Como? Porque sim/não?
Pensa que a atividade prática enquanto artista lhe traz maior confiança na sua performance enquanto professor? Em que medida? A sua prática enquanto docente altera a sua forma de ver/trabalhar artisticamente? Como?
4. Perspetivas teóricas A importância dos artistas-professores gerarem e usarem a teoria, estruturas conceptuais para o seu trabalho, analisando assunções e crenças, explorando práticas artísticas como investigação
4.1 Arte enquanto forma de conhecimento e investigação Vê a prática/produção artística enquanto forma de conhecimento e de investigação? Em que medida é que o fazer artístico pode contribuir para criar novo conhecimento teórico? Concorda ou discorda que a produção artística contribuiu para uma a formação contínua/ao longo da vida de professores de Artes Visuais?
5. Práticas reflexivas As dimensões reflexivas e de aprendizagem do artista-professor, quando interrogam e problematizam as suas próprias posições; uma epistemologia da prática quando os artistas professores mantêm uma posição crítica perante a sua prática
5.1 Prática reflexiva Sente que a sua prática artística ajuda a uma maior prática reflexiva enquanto professor?
5.2 Posição Crítica Diria então que contribui por uma atitude mais crítica e atualizada da sociedade?

Parte II _ Pergunta Aberta
Tendo em conta a sua experiência enquanto artista- professor, as práticas artísticas contemporâneas e os debates a nível das prioridades na educação artística, qual a relevância dos conceitos que se seguem no seu ensino, ou quais as que acrescentaria/eliminaría?
Talento
Técnica
Tradição
Meio/Médium
Imitação
Inovação
Criatividade
Simulação
Atitude Crítica
Desconstrução
Diálogo

Apêndice 4 | Sinopses das entrevistas - E1 a E12

E1 | Elsa Gonçalves

Identidade

A autora começou por ser artista plástica para depois se dedicar ao ensino, e embora Elsa considere ser mais difícil essa conciliação, sempre manteve a prática. A razão que aponta para que isso seja possível é porque o ensino que pratica é, em si, muito criativo. Por um lado, considera haver uma ligação grande entre a prática artística em atelier e o ensino de artes, e, por outro, existe uma prática de pesquisa de informação, de deslocamento a exposições, conferências e workshop que são positivos, e influenciam o seu ensino. Sendo o ensino criativo a autora sente que por vezes não tem tanta necessidade de criar, porque com os alunos está sempre a criar. Nessa medida, há períodos em que deixa de trabalhar no atelier havendo um constante ‘vai e vem’, entre um e outro interregno. A necessidade de criar faz com que volte à prática, mas aponta que é também falta de organização.

Papel do Artista e do Professor

Para Elsa os papéis do artista são similares. Enquanto o papel de artista é comunicar e descobrir-se a si mesmo através da vivência do mundo através do meio que é a arte, o papel do professor é também o da comunicação, fazendo o aluno descobrir-se a si mesmo através da vivência do mundo., através do meio, que é a Escola. O artista tem o papel de evocar e de lembrar, e em contraste o professor tem de educar, e mostrar as regras. Mas, segundo Elsa Gonçalves, os papéis mais importantes são os de instruir, comunicar e fazer crescer.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Existe outro pormenor que tem pertinência para a autora que é a questão do estatuto da escola. É ainda prestigiante dar aulas na Escola António Arroio, melhorando a imagem de quem ali dá aulas e de quem ali estuda. Apesar disso, a imagem que os pais têm do ensino degradou-se, e a nível político, há falta de respeito pelo trabalho docente. A nível burocrático, há leis que a chocam, mas não tem que ver particularmente com o facto de ser artista.

Influências da prática artística no ensino artístico

- Metodologia de dar aulas
- Tipo de provocação
- Forma de transmitir
- Maior atualização gera mais conhecimentos para os alunos e mais motivação.
- Prevenir erros que ocorrem em oficina
- Ganhar tempo de execução dos trabalhos dos alunos

Influências do ensino artístico na prática artística

- Metodologias de trabalho utilizadas pelos alunos
- Menos preconceitos

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Não tem nenhum apoio substancial, mas há um apoio indireto dos colegas, pelo contacto, pelas partilhas e pelas conversas. A autora não está vinculada ao mercado da arte, expondo em lugares independentes quando tem novo trabalho pronto.

Distribuição temporal

Prepara uma exposição individual anualmente ou de dois em dois anos, expondo também em coletivas. Considera que devia ser mais para ter mais tempo no atelier. Apesar do desenvolvimento ser contínuo, há uma falta de sistematização na prática.

Arte como forma de investigação

Considera que a prática artística possa ser um tipo de investigação para a docência, mas não tem paciência de registar. Como considera fazer o ensino criativo, não consegue sair do papel de criadora e assumir o papel de investigadora.

Prática reflexiva

Da mesma forma, a prática reflexiva trabalha com os alunos mas tem dificuldade em sistematizar, com mais observação, mais escrita e mais registo. O facto que seja muitos alunos também dificulta.

“Antes era só artista plástica, depois comecei a dar aulas, mas sempre mantive. Mas é diferente...é mais difícil.” (Entrevista 1, Identidade)

E2 | Anabela Canas

Identidade

Anabela Canas diz ser difícil se auto definir, parecendo viver duas vidas, uma espécie de vida dupla. A sua primeira opção teria sido uma dedicação total aos seus projetos artísticos, mas considera bastante gratificante o ensino. No entanto, sente por vezes que são duas coisas demasiadas exigentes para gerir. A autora acaba por dedicar mais tempo ao ensino porque a responsabiliza mais. Ao longo de todo o tempo de ensino, houve alguns vazios, pela natureza do trabalho enquanto artista-professora, sendo por vezes difícil não desenvolver algo que estava premente. Tendo iniciado a prática artística com uma abordagem mais instintiva, entretanto chegou à conclusão que alguma rotina de trabalho ajuda a ultrapassar certos obstáculos e ganhar algumas resistências.

Papel do Artista e do Professor

A autora considera que existem vários estereótipos em relação aos artistas, nomeadamente, a falta de organização, a não formalidade, e menor responsabilidade. Anabela Canas acredita que isto depende mais da responsabilidade que cada um assume perante o ensino tendo outra profissão “de coração”, variando de pessoa para pessoa.

Estatuto e imagem do artista

A autora acredita que ser professor de artes, sobretudo a nível secundário tende a ser menos valorizado. Havendo vários professores que estão no ensino como segundo escolha, crê que são catalogados como tendo menos capacidades a nível artístico. Aliás o ensino a nível geral, nas várias áreas disciplinares, veio a ser desvalorizado.

A autora considera que se deveria melhor debater as particularidades e especificidades da profissão, como as questões de ordem cultural, de entendimento das características e modos de ser do outro, em vez de associar certas necessidades, como por exemplo, uma estrutura horária mais compatível com a prática artística, à falta de empenho, à boémia, ou à preguiça do “artista”.

Atitudes Comportamentais

Acredita, ainda, que tem uma atitude bastante informal, mas com os anos tornou-se mais organizada e um pouco mais autoritária, porque isso lhe permite gerir situações comportamentais em sala de aula, melhorar a concentração dos alunos, desenvolver a necessidade de trabalho e inculcar-lhes mais responsabilidade.

Considera que o ensino artístico pode permitir uma atitude menos estruturada, no sentido em que não se desenvolva grandes estratégias, planificações ou gestão de conteúdos, porque os alunos produzem e há assim alguma aprendizagem. Porém, acredita que é um desperdício de recursos, porque há um programa, há conteúdos para ensinar, e há melhores formas dos alunos aprenderem mais rapidamente. Além disso, os alunos são muito diferentes entre si, com capacidades diversas, necessitando de uma atenção focalizada. Os

alunos com mais dificuldades porque não têm convicção de que podem aprender, e os muito bons, porque tendem a não acreditar que ainda podem aprender muito. A autora não valoriza, portanto, esse tipo de vetismos que por vezes os outros pensam que os professores de arte têm.

Influências da prática artística no ensino artístico

- A forma como se definem estratégias diferentes de ensino;
- Raciocínio autoanalítico e objetivo;
- Prática de desenvolvimento de uma ideia, e desmontá-la de forma a transformá-la num processo de aprendizagem;
- Prática do desenho.

Influências do ensino artístico na prática artística

- Metodologias do desenho que nunca desenvolveu;
- Exercícios que nunca realizou;
- Modos de fazer que nunca testou;
- Exercício para o “olhar”.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Não há qualquer valorização a nível institucional, a nível da estrutura de carreira. É indiferente que o professor de arte desenvolva uma prática artística, não sendo considerado uma mais valia nem em termos sociais, nem culturais. Pelo contrário, a autora considera que é visto com alguma ‘má fé’, na medida em que uma prática artística, literária ou outra, possam roubar espaço ao ensino, “como se fosse crime”. Teoricamente valoriza-se. Mas na prática diária, é totalmente desvalorizado, gerando até algum mal-estar.

Distribuição temporal e Satisfação Pessoal

A autora considera que existem dificuldades temporais, que lhe retiram espaço para desenhar. Acaba por limitar-se até nas técnicas que escolhe, desenhar em vez de pintar, ao qual acrescem razões económicas. A autora confessa assim que esse tempo que não tem, acaba por ser preenchido por outros desenhos de alunos que podem não lhe interessar particularmente, podendo constituir algum ruído para o trabalho pessoal, e criar alguns bloqueios, por excesso de referências. Além disso, o ensino é uma atividade envolvente, com uma dimensão humana, relacional que exige uma preparação fora da sala de aula para dar resposta a situações de maior tensão, que podem ser pessoais, de desconforto ou infelicidade e que não são fáceis de sair da cabeça. A nível pessoal, numa situação de escolha, a autora dedicar-se-ia só à prática artística, por ser uma profissão de desgaste, e precisar de mais tempo para o fazer artístico.

Arte como forma de investigação

A nível de formação contínua, também tem qualquer ligação. Aliás muitos mestrados têm que ter uma entidade exterior que confirme que é relevante para um professor de desenho,

mesmo quando se tratam Universidades reconhecidas na área, como as a FBAUL, onde Anabela Canas tirou um mestrado recentemente.

Prática reflexiva

A autora acredita que é mais uma questão de personalidade. Sendo já uma pessoa muito autocrítica, encara tudo o que faz com essa atitude crítica e reflexiva, para analisar se algo saiu melhor ou pior, como é que poderia ter sido, encontrando nesse otimismo de procurar fazer melhor, uma motivação.

“Há pessoas que acham que os artistas são pessoas mais desorganizadas, mais informais, talvez com menos responsabilidade, mas eu acho que é um estereótipo. (...) Eu acho que há várias questões que se prendem com essa. Uma tem que ver com o tipo responsabilidade que nós assumimos face ao ensino, tendo outra profissão que é a de coração, digamos assim.” (Entrevista 2, Atitudes comportamentais)

E3 | Rui Silva

Identidade

O autor costuma se intitular maioritariamente como arquiteto, embora em meio escolar seja como professor. Nessa medida, dirá arquiteto/professor ou arquiteto e professor. Ao longo de 30 anos de ensino, manteve sempre a prática como arquiteto sendo condicionado à carga horária que o ensino implica, assim como a outras limitações. Uma das questões que aponta, por exemplo, é que esta dupla condição dificilmente permite que os projetos sejam trabalhados em equipa, sobretudo se a outra pessoa tiver disponibilidade total.

Papel do Artista e do Professor

Rui Silva não vê conflitos entre o papel de professor e a sua prática enquanto arquiteto, convivendo bem com as duas situações. Considera que não são campos diretamente ligados, mas tem alguns pontos de contacto. Dando aulas de desenho e projecto, recorre à sua formação enquanto arquiteto e à sua formação anterior, enquanto aluno da Escola Artística António Arroio, para organizar as suas aulas.

Estatuto e imagem do artista

Neste caso, o autor considera que em várias escolas por onde lecionou, sentiu ter um tratamento diferente de outros professores, como por exemplo no título a que se dirigiam a ele (Sr. Arquiteto em vez de Professor x). A imagem social do arquiteto é diferente daquela do professor, tendo um estatuto diferenciado. Hoje em dia, porém, isso já não lhe acontece, não sendo claro se é porque os tempos mudaram, ou se se deve à escola onde está atualmente inserido.

Influências da prática artística no ensino artístico

O autor considera que não há influências diretas, sendo mais influenciado na sua prática docente pela sua formação e menos pela sua prática enquanto arquiteto. Havendo alguma, o autor considera que é pouco significativa.

Influências do ensino artístico na prática artística

Mantém as práticas separadas, não havendo nenhum impacto neste sentido.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Não considera ter qualquer tipo de suporte institucional, nem qualquer tipo de horário preferencial. Rui Silva refere, aliás, que muitas pessoas dentro da escola desconhecem a sua atividade enquanto arquiteto. Não ressentir qualquer flexibilidade, porque também não a procura. Independentemente de precisar ou não, mantém as práticas de forma autónoma.

Distribuição temporal e Satisfação Pessoal

Sendo a arquitetura uma profissão liberal, gere o seu tempo da forma mais conveniente. Quando se envolve num projeto, não tem um tempo rigoroso de execução, advertindo o cliente para o tempo que tem disponível e alargar os prazos.

Sente, porém, que precisaria de mais tempo para assistir a simpósios, a congressos, ou a seminários. Rui Silva admite ainda que não pode ter expectativas de se envolver em projetos de grande alcance, porque, naturalmente, isso imporia uma disponibilidade total, sendo necessário que tenha uma dimensão real relativamente à prática docente.

Satisfação Pessoal

Ao longo da sua carreira, pensou por diversas vezes deixar o ensino e manter só a profissão liberal, mas houve outras condicionantes que o levaram a manter-se nas duas atividades. Numa altura em que a arquitetura atravessava uma situação promissora, com perspectivas de projetos maiores que teriam anos de envolvimento, ou de saídas para o estrangeiro, questionou-se acerca dessa possibilidade. Entretanto optou por manter ambas as práticas.

Desenvolvimento curricular

O autor tenta não condicionar as artes pela arquitetura, ou levar a que os alunos vejam as coisas pelo olhar de um arquiteto. Sendo a disciplina aberta a vários campos, e não sendo um curso de arquitetura, tem o cuidado de não restringir os alunos. Mesmo que encontrasse mais valias em fazê-lo, seria sempre condicionante para eles, limitando as possibilidades de escolha.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

O autor vê a sua prática como um tipo de investigação, havendo uma troca de informação entre as duas áreas. Na medida em que há uma ligação ao exterior, o autor considera que isso é positivo para a escola e para o ensino.

“Ah sim, é absolutamente diferente a forma de olhar do público. É-me dado, entre aspas, um estatuto diferente quando me apresento como arquiteto ou quando me apresento como professor.” (Entrevista 3, Estatuto)

E4 | Delfim Ramos

Identidade

Considera-se professor. Quer porque lhe ocupa maior parte do tempo, quer do ponto de vista fiscal. Começou a dar aulas ainda a estudar, e estando no ensino desde 1989, terminou a licenciatura em 2001. É também Técnico de Produção Audiovisual, e está ligado a outras instituições de ensino superior. Enquanto criativo, faz intervenções pontuais, porque não tem disponibilidade total. Não trabalha para nenhuma produtora, porque senão entraria em conflito com as cargas horárias e com o esquema de trabalho. Isso exige-lhe uma gestão rigorosa e meios técnicos para trabalhar em casa. Ainda assim, tem limitações a nível dos tipos de trabalho a realizar, como por exemplo, ir fazer captação de imagens, ir a sítios específicos ou distantes.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Para Delfim Ramos, existe ainda um corporativismo que vem do Estado Novo, que apesar de ter decrescido ainda se sente, da parte de professores mais antigos, relativamente às disciplinas de áreas técnicas, ligadas ao mercado do trabalho. Mentalidades que eram incutidas nalgumas formações, que acreditavam que ser professor, por si só, era um estatuto, não olhando para o seu grupo docente como iguais. Os professores mais recentes já cresceram com a noção de que o ensino pode ser melhorado, e muitos já têm mestrados, estando alguns a fazer doutoramento. Tendo também dado formação a professores, foi sentindo a mudança como era visto socialmente. Essa mudança de mentalidades também foi acontecendo devido à democratização do ensino, e pelo desenvolvimento e expansão das tecnologias.

Influências da prática artística no ensino artístico

Considera que depende da orgânica, da personalidade e da organização. Tendo tudo organizado não deixa que isso interfira nas suas aulas. Mas aponta benefícios, nomeadamente, o desenvolvimento da capacidade de raciocínio. Tendo em conta que passamos por estádios evolutivos de aprendizagem, de comportamento, e desenvolvimento de tarefas, ajuda a lidar com gestão de tarefas, com a gestão de atividades. Além disso, uma atualização constante das necessidades, das técnicas, e das tecnologias que o mercado de trabalho tem. As escolas a nível superior, e ainda mais a nível secundário, desconhecem a realidade do mercado de trabalho. Tendem a superproteger os alunos, desconhecendo o que há fora da escola. Existe uma preocupação excessiva com as ideias teóricas, não se procurando materializá-las na prática, em algo de útil e rentável para a sociedade. Em áreas técnicas, do aprender a fazer, em que o conhecimento é baseado em áreas tecnológicas, ou vocacionadas para uma profissão específica, a prática deveria ser indispensável no currículo do professor.

Influências do ensino artístico na prática artística

Também incorpora mais-valias académicas na prática profissional. Está a tentar criar um produto no mercado de trabalho baseado no seu conhecimento enquanto docente, ligado às aprendizagens, desenvolvendo, interiorizando e idealizando-o com modelos escolares.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Delfim Ramos considera que não tem qualquer tipo de suporte. Para ele duas coisas são fundamentais. A ética e a atividade docente como atividade principal, não podendo outras práticas colidir com os interesses desta.

Distribuição temporal e Satisfação Pessoal

A forma de organização hoje é muito diferente daquela que tínhamos há 10 anos atrás, existem imensas ferramentas informáticas que facilitam as tarefas e a sua gestão. Como refere, hoje pode-se “falar por videoconferência, fazer o trabalho durante a noite, alojar numa plataforma, o cliente recebe em qualquer parte do mundo, faz os comentários, e posso enviar o trabalho finalizado já, pronto a ser exibido, com os mesmos meios tecnológicos.” Há assim uma oferta que antes não existia. Além disso, existe uma grande solicitação, que nos impõe que tenhamos uma atitude perante a mesma, e nos organizarmos. De outra forma “somo escravos. Escravos dos telemóveis, dos computadores, escravos de tudo.”

Satisfação Pessoal

Teoricamente, é possível que deixe o ensino mas, tendencialmente, é pouco provável. Os tempos não permitem fazer esse tipo de definições retóricas, não querendo com isso dizer que não seja capaz de ir “para a Guiné” ou para “Moçambique” fazer projetos. O autor considera que há necessidade de outros modelos, que encontrem uma solução para a situação de precaridade laboral e falta de emprego que se apresenta hoje.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

O autor considera que as escolas são instituições e não organismos vivos. Os investigadores mais sérios fazem as pesquisas, mas esse conhecimento não é integrado em nada. As reformas escolares não consultam esses autores, é um ciclo vicioso. Existe ainda em Portugal um caciquismo académico, da mesma forma que se instala nas autarquias, nos meios políticos. Apesar de considerar que o nosso ensino tem qualidade falta dar o passo para o mercado de trabalho. Incorporar as práticas que dão credibilidade à instituição, e transformá-las em fornecedoras de pessoas inovadoras e portadoras de riqueza. A imagem tem um poder muito grande de síntese, que mais nenhum outro meio tem. A área que do cérebro que mais se desenvolveu no homo sapiens, é a área do córtex cerebral., sendo a área da imagem que mais vai continuar a desenvolver, por causa da capacidade de aprendizagem, havendo milhões de anos de apuramento do discurso visual. Nesta época de excesso de informação, a imagem tem um papel fundamental.

E5 | Altina Martins

Identidade

Altina Martins diz ser professora porque é artista. Não sabe porque é artista. Considera-se mestre, mas é sempre aprendiz. Uma vez sendo professora, porém, é marcada por esse ritmo, o resto vem a seguir. “Ser professora é quase conventual. Pauta o cotidiano.” Consegue equilibrar as práticas porque diz ter um grande amor por aquilo que faz, apesar de começar a lhe faltar saúde. Considera que é uma questão democrática que o professor de têxteis continue a tecer, o professor de desenho continue a desenhar e o professor de português continue a escrever. É, acima de tudo, uma mais valia.

Papel do Artista e do Professor

Para Altina Martins, diz que não é uma conciliação difícil, mas exige muito esforço. Por uma lado, o trabalho do professor permite um contacto com a juventude, que sendo muito criativa, devolve essa criatividade. Estabelece-se uma troca de saberes, dando e recebendo, trocando e aprendendo. Nessa medida, a autora compara essa relação àquela entre discípulo-mestre e do mestre-aprendiz, havendo graus de experiência diferentes, e, sobretudo, a experiência e sensibilidade da própria história de vida. Ainda assim, existe conteúdos que os alunos dominam mais do que ela, como por exemplo, a informática e outras tecnologias. O que é ser artista para Altina Martins? É não ter férias, e não ter tempo para gerir, para o marketing, para os curadores, etc. Precisaria de ajuda de alguém, senão sente-se sozinha e cansada.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Altina revela que por vezes gostaria de ser diferente. Quando questionada porquê, refere que gostaria de ser mais discreta, mais cerimoniosa, talvez, mas não consegue. Encara a escola como outra casa, e os alunos, como outra família. “trato-os como filhas, se é preciso beijar eu beijo, se é preciso pedir desculpa, eu peço, com amor, com carinho, que é aquilo que merecem.” A autora vê a perfeição como motivação, e consciente que não é atingível, descreve-se nesse “quase de Sá-Carneiro”.

Influências da prática artística no ensino artístico

Descobertas que faz na prática artística transmite aos alunos. Eles transformam aquilo em algo diferente, indo mais longe. Para isso contribui com pistas, que não comecem nem acabam no seu trabalho, sendo essa prática veículo para outra coisa. Os alunos percebem a sua sensibilidade e tiram daí as suas ilações. O professor partilha com os alunos conhecimento, sensibilidade, vivências, discussão, diálogo, sinceridade, o seu potencial discutível.

Influências do ensino artístico na prática artística

Troca de informação, troca de saberes onde os alunos têm mais experiência.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Considera que a escola artística é feita de gente sensível, obedecendo, porém, às leis do ministério e às suas regras. Durante 5 anos, de 2000 a 2005 teve uma exposição itinerante pelo país, e nessa altura houve alguma flexibilidade para poder se apresentar nas montagens e desmontagens da exposição. Não sabe se essa flexibilidade seria possível hoje, caso necessitasse, mas quando foi preciso houve essa compreensão.

Distribuição temporal

Existe uma responsabilidade perante a escola, que pauta as decisões de Altina Martins. Como diz, ao atelier pode ausentar-se, à escola, não. É uma escolha que considera terrível, mas que é real. Sacrifica assim as férias, fins-de-semana e noitadas, para as quais vai faltando cada vez mais saúde. Para além disso, ainda tem o papel de mãe, de filha, avó, o que complica também as relações familiares. Tem uma exposição marcada para 2015 (entrevista em 2013) e mesmo assim, teme não conseguir ter tudo a tempo para essa data.

Satisfação pessoal

Aceita a sua atividade dual, mas se pudesse dedicava-se só à tapeçaria, para conseguir realizar os projetos que tem em mente. O tempo passa depressa, e chega a uma idade em que percebemos que não somos eternos. A vida vai tomando a nossa liberdade, e tudo requer cada vez mais atenção, os filhos, os netos, o corpo que envelhece, a saúde. A escola é um lugar onde se dá e se aprende, mas o atelier também lhe permite isso mesmo. Confessa que são dois mundos tão absorventes onde um não dá margem para outro.

Arte como forma de investigação e prática reflexiva

A autora considera que a formação estrutura, sendo por isso que se estuda. No seu caso específico, é através da arte têxtil que estuda, e quanto mais estuda, maior segurança tem. Nessa medida, a sua prática artística é uma forma de investigação, e também aumenta a sua autoconfiança. Para a materialização da prática artística, necessita de pesquisa e investigação, através de leituras que faz sobre arte, artistas, história de arte, psicologia, sobre a vida. Toda essa informação é incorporada de alguma forma no têxtil, que considera plural, sofrendo sinergias de departamentos diversos. Muitas vezes esse esforço não é compreendido. E questiona: Como pode ser professora sem todo esse estudo? A sua maneira de estudar e refletir é através da arte têxtil.

“Se calhar devia ser diferente mas não consigo. (...) Gostava de ser mais cerimoniosa, mais discreta, talvez, mas não consigo, mal olho para eles, olho para outra casa, para outra família.” (Entrevista 4, Atitudes)

E6 | Jaime Lebre

Identidade

Jaime Lebre identifica-se como professor. Não sempre, nos circuitos artísticos é conhecido como artista plástico. A palavra artista, porém, não lhe vem à cabeça para se definir. Existem demasiadas pessoas que se consideram artistas, e continua a haver uma grande distância entre “aquilo que está lá em cima, que é muito elitista”, e aquilo “que está muito em baixo”, que tem uma determinada ideia de arte, e entramos no artesanato. Escolhe ser professor porque quis, não por fatalidade. Vê a profissão docente como libertação quanto a interferências na sua abordagem artística, que lhe garante alguma estabilidade económica, vendo as práticas como duas carreiras paralelas, sendo uma mais controlada oficialmente.

Papel do Artista e do Professor

Historicamente o artista foi professor, portanto ensinar é algo que o artista sempre fez e sempre esteve ligado à sua prática. O autor refere a Bauhaus como exemplo de escola de arte onde se encontravam vários artistas-professores, sendo isso uma mais-valia. Quando o professor tem essa prática, esse “saber se relacionar com uma coisa em branco” torna mais óbvio a intenção de formar pessoas criativas, as estratégias e as formas de transmissão. Por um lado existe uma responsabilidade perante a instituição, perante os alunos, perante uma série de coisas, por outro lado, tenho uma responsabilidade perante si próprio, “é o meu nome que brilha ou não brilha, pronto.”

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

O autor acredita que se dá um estatuto mais sofisticado e glamoroso ao artista. A sociedade está “mais virada para o ‘glamour’ de tudo e mais alguma coisa”, entre vários níveis possíveis. Os programas dos ‘reality shows’ nessa perspetiva ainda têm mais glamour, talvez. Ser professor não faz parte deste grupo, não sendo valorizado, mas antes, muitas vezes depreciado. “se isso fosse importante, eu poderia jogar com isso e dizer, obviamente (...), mas eu, pronto, não vou por aí.”

Influências da prática artística no ensino artístico

Existe uma inter-relação. Coisas que se aprendem quando se realizam os projetos artísticos e que se tem vontade de transmitir a outros. Sendo pintor, desenvolve um método bidimensional, trabalhando sobretudo na apropriação e relação entre imagens, por vezes improváveis, que podem abrir perspetivas aos alunos. É também obrigação dizer como se desenvolve cada técnica, para que depois eles subvertam tudo, dando-lhe por vezes espaço para isso. Não tanto pela prática, mas pela personalidade, transmite muita informação do que são as artes plásticas hoje, potenciando a curiosidade e a descoberta. Os alunos não devem ficar fechados à descoberta do seu interior, mas abrir-se ao mundo à sua volta.

Influências do ensino artístico na prática artística

Às vezes os alunos têm um certo jeito de fazer, não é falta de jeito, mas um certo jeito ‘awkward’ (estranho), uma certa forma de fazer que motiva a experimentação do professor, embora as técnicas que lhes transmite sejam as academicamente aceites.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

A nível escolar considera que não leciona há tempo suficiente para perceber. Alguns colegas conhecem o seu trabalho artístico, acompanham o seu percurso e valorizam o seu trabalho. Historicamente, o estado não valoriza a cultura, consequentemente, não se pode esperar que valorize uma prática artística de potenciais artistas-professores. Não tem outros tipos de suportes, embora tenha o apoio familiar para situações pontuais e a compreensão da companheira que também é artista. Também teve apoio da colega de trabalho, no ano anterior quando estava a preparar uma exposição, uma vez que trabalha em grupo, mas não é um tipo de apoio que se possa recorrer oficialmente. Jaime Lebre trabalha com uma galeria, atualmente a Galeria Monumental, mas considera que são sistemas independentes um do outro.

Distribuição temporal

Para Jaime Lebre a questão do tempo é fundamental. Tendo a escola cada vez mais alunos, mais turmas e mais trabalho administrativo, sobra pouco tempo. Uma prática artística mais séria necessita de dedicação a 100%. Ser professor, entre outras profissões, será talvez a profissão que é mais compatível com o exercício artístico, mas retira, muita disponibilidade. Ajuda ter disciplina e estabelecer um horário rígido em casa ou no atelier para manter uma prática constante. O autor, porém, aproveita as férias para começar uma série de projetos, e aclarar uma série de ideias, que é quando tem disponibilidade absoluta e mais nada que lhe ocupa a mente, para depois ir desenvolvendo e gerindo da melhor forma possível no resto do tempo.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

O autor considera que a sua prática é um tipo de investigação, que depois não pode converter em créditos, para efeito de formação contínua. Em vez disso, tem ainda que assistir a formações que não lhe despertam nenhum interesse. Considera de certa forma injusto, ou paradoxal, que a lei obrigue a fazer formação ao longo da carreira, e que alguém que tenha um percurso artístico comprovado através das galerias e das críticas recebidas, não seja de nenhuma forma, tomado em consideração. Jaime Lebre, acredita que a reflexão sobre a relativa das coisas e a sua respetiva importância é um importante parte do processo criativo. Na prática de ensino é determinante a tomada de consciência do outro, das respetivas tendências, potenciá-las ou desviá-las por outros caminhos também. Sendo importante individualizar o ensino, é com dificuldade que se chega a todos os alunos. Não chega dizer como é que se faz, mas perceber como é que cada aprende, como é que faz, e desenvolver essas tendências. “Se se ensinar muito e eles não aprenderem, não se ensina nada.”

E7 | Pedro Gil

Identidade

Decidiu experimentar ensinar depois do seu estágio no Ar.Co, para ter a experiência de partilhar conhecimento. No começo pensava ficar dois ou três anos, mas ficou mais. Sente que no início era mais fácil procurar organizar a vida escolar com as outras atividades exteriores, porque os horários eram mais condensados e com menos horas, tendo agora mais trabalho extracurricular. Desenvolvendo uma prática profissional ligada à fotografia e ao vídeo, foi progressivamente abandonando essa atividade, porque eram projetos longos em que não podia garantir uma resposta, em favor de uma prática autoral como garantia de uma maior liberdade. Como estratégia, foi tentando responder a desafios, agarrando oportunidades, um pouco como se fossem encomendas. Aliás, na sua prática interessa-lhe cumprir regras, como se participasse num jogo. É uma estratégia interna, onde se impõem métodos, regras, procedimentos que define, estando recetivo às imprevisibilidades à medida que avança, como erros técnicos. Interessa-lhe, pois, integrar o erro, o caso, o inesperado. Gosta de se pôr à prova, e partilha com os outros o lado chato e rotineiro das coisas.

Papel do Artista e do Professor

Dá espaço de liberdade aos alunos, e procura ser flexível. A nível técnico cumpre o programa, mas procura dar abertura. Vai moldando o currículo às necessidades dos alunos, dando as matérias à medida que vai encontrando o caminho do aluno. Por isso é um ensino muito individualizado. Tenta aceitar as propostas dos alunos, porque é fácil achar que é infantil. Muitas vezes há coisas muito interessantes, mas são diferentes do que se está habituado. “O José Luís Neto já disse muitas vezes que acha que o trabalho mais interessante e mais inovador está a aparecer nas escolas de nível secundário ou de licenciatura, ou seja as pessoas ainda são suficientemente ingênuas e pouco influenciadas com enorme criatividade.”

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Quando entrou para o ensino em 1993, havia um reconhecimento do currículo profissional, o que o habilitou a dar aulas na AA. Na altura, o ministério reconhecia que não havia professores de formação académica geral para dar aulas e recrutava técnicos especiais para o fazer. Entretanto, com os anos, o professor foi ficando cada vez mais profissionalizado, especializando-se na sua atividade, e a prática que não esteja ligada à pedagogia não é valorizada. Só são aceites os cursos de formação creditados. Ou seja a prática artística é mais difícil de conciliar. Porém Pedro Gil não considera que isso seja conflituoso porque são duas coisas separadas. É, porém, problemático porque não tem tempo para desenvolver trabalho prático. Tal como na sua prática autoral, vê o ensino como um conjunto de regras onde há um guião, transmitindo isso para os alunos. Ou concorda com

ele, ou vai embora. Se fica, é isso que tem de seguir. Existe para lá disso espaço de liberdade que se tenta gerir.

Influências da prática artística no ensino artístico

Tal como o seu professor Nuno Crespo, considera que é muito diferente uma pessoa que tem uma prática artística. Independentemente de ser boa ou má, que tem essa preocupação com o objeto artístico, que tem essa vontade, e desejo, uma motivação. Considera que assim consegue compreender melhor as questões dos alunos porque passou por isso. Não se explica como se faz um trabalho artístico, vem de dentro. Portanto, é mais uma questão de saber “quando” é que isso acontece (Referência a Nelson Goodman). Mostra o trabalho só quando eles pedem, e nesse caso, não recusa mostrar. Por vezes dá o seu exemplo também como forma de aproximação. Mas procura antes mostrar outros artistas. Considera que existem várias estratégias, mas a que promove, é a de olhar para dentro, que procurem ser eles próprios, não os querendo influenciar, pois considera que os alunos tendem muito a procurar o que o professor quer, para agradá-lo, mesmo inconscientemente. “Isso é perigoso, porque nessa altura estamos a treinar clones, cópias e devemos evitar isso.”

Influências do ensino artístico na prática artística

A forma como os alunos pensam, também o influencia mas muito lateralmente. A forma como pensam, como chegam às soluções tão divergentes entre si, ensina-nos. A nível temático, ou tipo de trabalho não, porque trabalha questões muito íntimas e pessoais, se vem de fora não lhe motiva nem interessa.

Suporte institucional / familiar / grupo de pares / mercado de trabalho

O autor não trabalha diretamente com uma galeria porque sente que isso lhe dá muita liberdade. Liberto de obrigações temporais, temáticas, condições. “Portanto, (o galerista) pode ter todo o sonho maravilhoso, romântico, ou não sei quê de apoiar um artista mas se não entra dinheiro por venda de obras aquilo não funciona.” Apesar disso, conhece muita gente do meio, quer pelos anos de estudo, quer pelo fato de que com os anos se começam a reconhecer as pessoas que vão aos mesmos locais e partilham os mesmos interesses.

Distribuição temporal

Não considera a dimensão temporal como um problema de quantidade. O problema será das interrupções que tem que fazer, porque sai da escola, porque tem que pensar na aula seguinte, no projeto do aluno e nas respostas ou desafios a dar a seguir, sendo muito difícil gerir, ou se calhar impossível, ter aquele tempo “(...) que é preciso para a produção artística que é a gente fechar-se, ou isolar-se num sítio e não pensar em mais nada. (...) O tempo de gestação, sim”.

Satisfação pessoal

Não considera que é dependente da prática artística, dá-lhe imenso gosto, mas existem muitas maneiras de se exprimir. Nessa medida, a razão de dar aulas, para lá da questão

económica, é continuar a permitir assistir ao “espanto” do aluno face a descoberta, e espantar-se continuamente.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

Considera que a investigação científica é muito importante para a evolução do professor, para se manter atualizado, para a qual a prática artística contribui. Já a nível pedagógico, considera que há um grande atraso em Portugal, com cerca de 30 anos, tentando-se muitas vezes aplicar aquilo que lá fora já se percebeu há muito que não funciona. Questiona-se também sobre tradição escolástica e da necessidade de se ter que fazer doutoramentos em arte, ou do sentido de teses em domínios artísticos terem que apresentar um corpo escrito avassalador, por vezes antagónicos à forma de trabalhar do artista.

“E, portanto, a razão de dar aulas, para além da questão do dinheiro, (...) é que de vez em quando acontecem coisas maravilhosas, de vez em quando o espanto de um aluno a descobrir alguma coisa é maravilhoso, (...) é saber que um dia destes me vou espantar outra vez. ” (Entrevista 7, Satisfação pessoal)

Identidade | Papel do Artista e do Professor

Na visão do autor, é comum que o artista em determinado momento se sinta tocado por uma certa necessidade de transmissão, falando sobre o trabalho que desenvolve, sobre alguma prática, ou conhecimento. Nesse sentido, surge o desafio de falar numa plateia acerca do trabalho desenvolvido, algumas características, ou algumas áreas de influência dentro do contexto da prática artística contemporânea. É assim que surge, primeiramente, o ímpeto do ensino em Bruno Santos, para, numa segunda fase, concorrer ao ensino de artes visuais. Fomenta assim um gosto pela transmissão de conhecimento, e por um certo enriquecimento cultural. É como professor que se intitula, mas mantém uma prática artística enquanto fotógrafo. Considera enriquecedor que o professor de arte desenvolva uma certa noção de fazer artístico, mas esta não é necessariamente determinante. Útil, dada a área específica que leciona. Prática, dado o contexto prático da docência. Havendo esse retorno positivo, há também contrariedades de ordem temporal. Bruno Santos refere que vive essas práticas de forma pacífica, sem constrangimento nem ansiedade, optando por processos de fazer mais lentos e silenciosos. Nessa medida não vê conflitos entre o papel do professor e do artista.

Influências da prática artística no ensino artístico

Perante uma “plataforma biunívoca”, o ensino fomenta ou instiga o gosto pela aprendizagem, e pelo conhecimento de uma área específica como esta. Permite ter um conhecimento pragmático de como se faz, e permite desenvolver os diversos conteúdos programáticos. Não interfere diretamente no programa da disciplina, mas afirma que quando o programa foi elaborado os professores do grupo foram escutados e mantida uma colaboração.

Influências do ensino artístico na prática artística

De forma recíproca, lidando com um público mais jovem, com mais vivacidade, também há uma relação bilateral, uma sinergia, que permite tomar consciência de algumas questões, que pelo fator da idade, com o passar do tempo tende a ficar mais distante.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Não existe, no seu caso, uma ligação pragmática de suporte institucional mas mais de comunidade artística, sendo isso positivo. A instituição pode divulgar em caso de exposição, havendo solidariedade nesse sentido, mas não existe um programa de apoio à produção. Bruno Santos já trabalhou com uma galeria, mas atualmente trabalha em projetos que ganham visibilidade institucional, em espaços que regularmente apresentam exposições ou eventos. O autor não expõe com frequência, preferindo um modo de fazer silencioso, mais lento, materializando-se depois num universo expositivo, de edição ou de colaboração com determinadas parcerias do circuito artístico. No universo do fotografia

autoral, admite que é muito comum estar ligado à docência, sendo indistinto, para o sistema artístico, qual a atividade profissional que exerce paralelamente.

Distribuição temporal e Satisfação pessoal

O autor entende que as exigências temporais podem ser penalizantes, mas considera que há também um lado benéfico, pois sendo o tipo de trabalho que desenvolve longo e moroso, leva a um maior amadurecimento. O autor ajusta os períodos segundo a sua disponibilidade. Existe uma maior pressão ou stress quando se está a preparar determinado portefólio ou exposição, mas não sente que isso uma questão de grande dificuldade. Bruno Santos desenvolve a sua prática autoral com uma estratégia de dilatação temporal. Existem momentos e ritmos diferentes de trabalho, aproveitando as pausas letivas para intensificar essas práticas, e gerir o trabalho prático. Bruno Santos crê que a confiança pessoal está mais relacionada com questões de personalidade do que da prática autoral. Alguém que não desenvolva esse fazer artístico, mas domine perfeitamente os conteúdos por questões de investigação, será necessariamente uma pessoa confiante no conhecimento que transmite. Gostando de ensinar assim como da prática que desenvolve, não sente necessidade de optar por uma delas. Apesar de ter também razões pragmáticas do mundo quotidiano, como pagar as contas, o autor sente-se satisfeito com ambas as áreas.

Arte como forma de investigação Prática reflexiva

O universo de investigação no contexto da prática artística, é muitas vezes associado ao nível do ensino superior, cuja adaptação ao ensino secundária não é direta. O autor entende que há necessidade de adequação desse tipo de conhecimento à idade e ao nível dos alunos, sendo enriquecedor para aquilo que se leciona. No seu caso específico, a prática autoral contempla uma certa área de investigação, tendo aliás realizado uma dissertação de mestrado sobre estudos fotográficos, que tocam algumas das áreas programáticas do curso que desenvolve na António Arroio, ainda que tenha que ser ajustado ao contexto.

O autor ressalva alguns pontos enriquecedores do conhecimento transmitido, nomeadamente, um contacto mais pragmático com a realidade; uma adequação entre aquilo que é o conhecimento empírico e a sua aplicação, não só a nível da área específica de especialização que leciona, mas sim aquilo que é o próprio sistema artístico e autoral, nas suas várias especializações, com códigos e regras particulares. Faz-se a ligação entre um conhecimento empírico, tecnológico, com aquilo que é a especialização em si. Podem ser conteúdos de enriquecimento histórico, cultural, as influências de base e sua continuação até à atuação atual. Possivelmente, quem está ligado a esse sistema autoral terá mais conhecimento do que se está a fazer do que os seus colegas.

Por tudo aquilo que já foi apontado, Bruno Santos acredita que é notório o desenvolvimento de uma atitude mais crítica, informada, e reflexiva na atuação docente.

“Claro que quando se ensina numa escola de pendor artístico, a noção da inovação ou da criatividade tem um papel importante, mas isso só é possível se nós tivermos em conta uma noção de tradição e atitude crítica que nos leva à desconstrução daquilo que já foi feito dentro deste ‘métier’.” (Entrevista 8, Parte II)

Identidade | Papel do Artista e do Professor

Orenzi Santi intitula-se como professor, estando sempre procurando um equilíbrio. Considera-se um autodidata, e para ele tudo tem a ver com tudo, tudo o que faz se interliga. No seu caso, o desenho técnico é um mediador comum, uma disciplina transversal que permite a construção do trabalho de diversas formas. Assim, “desenhar é pensar”. Leciona na AA a área têxtil, mas já deu formações noutras áreas também. Trabalha com teares e também os constrói, tendo mantido uma fábrica de teares durante algum tempo. Considera que a tecelagem é uma tecnologia manual muito demorada, com pouca viabilidade económica, que durante muito tempo foi posta de parte, pelo fascínio das novas tecnologias. Neste momento volta a sentir-se um movimento que dá importância a este tipo de técnicas ancestrais, tal como é também o caso da tapeçaria. Parece crescer uma tomada de consciência da durabilidade e longevidade destas técnicas face à escala temporal humana.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

O autor não consente que lhe atribuam um estatuto diferente pelas diferentes práticas que desenvolve. Interessando-se por vários temas, domina diferentes áreas de conhecimento, e não crê que as pessoas tenham razões para pensarem de outra forma.

Crê que o tipo de comportamento esperado de um artista seja diferente daquele esperado por um professor, pois o artista geralmente trabalha numa perspetiva individual e o transmite para o público é a sua arte. Enquanto do professor não é esperado que transmite a sua arte, embora também o possa fazer, pode transmitir impressões, mas para lá da componente teórica e prática que leciona, existe a componente social. O professor não é um psicólogo mas por vezes precisa de direcionar o aluno, marcar a presença, mostrar as regras, a organização, falar das questões quotidianas da vida. Esta componente é quase impercetível.

Influências da prática artística no ensino artístico

Nunca está contente com o que faz, procurando sempre outras formas de transmissão. Nessa medida, tudo aquilo que faz, procura criar material de apoio, tendo em conta as suas capacidades e os recursos que tem. Mesmo quando trabalha com esses recursos fora do âmbito da escola, pensa como é que poderão servir no seu ensino.

Influências do ensino artístico na prática artística

Existe sempre um intercâmbio, porque quando se ensina também se aprende. Para ensinar, precisamos muitas vezes de pesquisar áreas que não fizemos nada, porque ninguém é dono de todo o saber. Os alunos confrontam-nos com coisas que nos abrem os olhos, desconstruindo ideias que temos pré-concebidas, que devemos evitar, mas que todos têm.

Abre os horizontes. Sendo a AA uma escola artística, os alunos são estimulados para serem criativos, e isso traz algum retorno.

Suporte institucional / familiar / pares / mercado de trabalho

Não existem situações ótimas em nenhuma área de atuação, e nessa medida o ensino não é exceção. A escola pertence a uma estrutura do Estado, e estando nós a debater as problemáticas a nível do secundário, e não do ensino superior, é diferente. O autor não crê que existe um suporte específico para manter ambas as práticas, mas também não é a escola que impede isso. Acredita até que exista abertura, não lhe sendo proibida uma prática artística no espaço escolar. Para Santi, é a nível do ministério que há um mal-entendido, que tem muitas contradições a nível de leis, do poder, e a outros pequenos níveis. Uma das questões que aponta é a questão da atualização para a formação contínua. Enquanto artistas deveríamos ir a exposições, comprar livros, mas não há viabilidade económica para isso. E essa prática artística também não é possível por falta de tempo que todo o trabalho extracurricular lhe retira.

Distribuição temporal

Nunca se tem o equilíbrio certo, mas procura aproveitar todos os bocados de tempo que tem disponível, nomeadamente nas viagens de transporte, no comboio. “A minha mala é uma espécie de escritório ambulante.” Mas o facto de estar a estudar um curso de ciências sociais na Universidade Aberta também lhe retira tempo, não podendo culpar a escola por todo esse tempo em falta.

Satisfação pessoal

Gosta do que faz neste momento e não optaria por uma das práticas. Deixa que a vida vá tomando decisões por ele. Trabalhar por conta própria também tem as suas dificuldades, com as contrariedades de gestão e pressão económica. O trabalho autoral tem esse lado, e confessa que lhe é mais difícil gerir esse tipo de relações públicas, de divulgação, sofrendo com isso. Porém, neste momento está tentando trabalhar nessas redes, ligações, tal como é exemplo o evento “contextil” onde participou.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

Gostando de uma aprendizagem autodidata, considera que sobrevive de forma muito solitária, e o que o impulsiona motivação e entusiasmo são uma pesquisa e investigação constantes. Trabalhou muitas vezes com colegas que não partilhavam os mesmos interesses, e essa foi sempre uma forma de resistência, e superação de frustrações quando se ocupava de atividades menos motivantes. Sempre procurou colocar-se desafios, para aprender mais, sendo para ele uma forma libertadora.

Estudar, investigar, pesquisar, foram muitas vezes boias de salvação e continuam a ser fonte de prazer em tudo o que faz.

“Eu nestas coisas acho que o bom é inimigo do ótimo. Situações ótimas não temos. Mas não temos em nada. Em nenhuma área existe uma situação ótima. (Entrevista 9, Suportes)”

E10 | José de Pina

Identidade | Papel do Artista e do Professor

José de Pina já passou por diferentes fases enquanto professor. Já se sentiu mais profissional-professor outras vezes mais professor-profissional, e agora diz estar está nos 50/50, nunca tendo estado um ano inteiro só como professor. Diz não ser fácil conjugar a via do ensino com a criativa, mas também não é assim tão difícil, se existirem horários homogêneos. Aproveita as horas não letivas, e não estando ligado a nenhuma produtora, gere os seus próprios ritmos, trabalhando e escrevendo em casa. Os alunos conhecem o seu trabalho por iniciativa própria, da televisão, mas ele raramente mostra trabalho seu, preferindo mostrar trabalhos semelhantes de outros autores. A sua experiência é que o que partilha, quando os ajuda nas montagens, lhes mostra filmes, trabalhos ou documentários. Para ele, um professor que se restrinja à escola, que não realize, não escreva guiões, não ande em rodagens, pode não ser mau professor, mas terá que investigar muito, e se tiver essa prática poderá transmitir outro tipo de interesses, tendo obrigação de ser melhor.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Na sua visão, hoje em dia o estatuto de professor é menor. As atitudes que traz para o ensino enquanto profissional, são um lado mais rigoroso da prática, transmitindo essa noção de profissionalismo, de cumprir prazos, deadlines, etc.. A sua relação com os alunos é como professor mas também como profissional. O que lhe pode causar mais stress é o lado burocrático do ensino. Estando habituado a um lado mais funcional, as reuniões e esse tipo de coisas perturba um pouco. Nesse sentido, tem que mudar um pouco e adaptar-se. Como? Sempre se adaptou bem, mas hoje em dia sente que os professores são cada vez mais burocratas, preenchendo papelada. Tendo interrompido o ensino durante 6 anos, sente que desde voltou, há dois anos, essa adaptação é mais difícil porque foi precisamente quando as coisas mais mudaram nesse sentido.

Influências da prática artística no ensino artístico

Estar sempre atualizado; conhecimento profundo de determinadas matérias que depois aproveita para o ensino; uma visão diferente; assuntos diferentes; visão da prática e da realidade diferente do que se não estivesse no meio;

Influências do ensino artístico na prática artística

Não influencia muito, não há troca para o outro lado.

Suporte institucional / familiar / grupo de pares / mercado de trabalho

Existe a nível institucional, enquanto escola artística alguma compreensão que para estas áreas os professores precisam de ter essas profissões para evoluir. Existe alguma flexibilidade na organização dos horários, para não andarem “aos saltitos”, tendo até agora sido possível ir ajustando, nem que seja com trocas de horários entre colegas. Considera

que é bom para a escola ter profissionais ativos. Já no mercado de trabalho o facto de ser professor não interfere, é indiferente, e muitos nem sabem que leciona.

Satisfação pessoal

Gosta de dar aulas, mas se tivesse que optar, optaria pela prática criativa, porque é essa atividade que alimenta o seu ensino. Um professor destas disciplinas criativas, como alguém de belas artes, um pintor, tem que ter uma carreira fora, ir fazendo umas exposições, independentemente do tipo de qualidade. Não acredita que ser possível que alguém abandonasse completamente essa carreira, mesmo se economicamente ganhasse mais como professor.

Arte como forma de investigação

Considera ser o equivalente àqueles professores que investigam, que estão sempre a ver coisas.

Prática reflexiva

Por tudo o que disse antes, já tinha concordado que sim, torna-se mais reflexivo, porque pensa um bocado melhor para dar as matérias. Cumpre o programa mas acrescenta visões que possam não estar lá, completando.

“Um professor que dá uma disciplina destas, que nunca saia da escola, que não realize coisas, que não escreva guiões, que não ande em rodagens, não quer dizer que seja mau professor, mas (...) com essa prática, consegue transmitir aos alunos outro tipo de coisas diferentes.” (Entrevista 10, Desenvolvimento Curricular)

E11 | Sofia Machado

Identidade

A autora identifica-se como ‘designer’ e como professora, revendo-se nas duas profissões. Houve uma altura em que se intitulava só como professora, porque as pessoas não conheciam a outra profissão, o que já não é o caso. Considera que é uma conciliação difícil, sobretudo porque na sua área tem que responder a encomendas, tendo prazos curtos que não podem ser adiados. Hoje em dia seleciona mais as encomendas que aceita, para que possa desenvolver os projetos com mais calma, até porque passa muitas horas na escola.

Papel do Artista e do Professor

A autora considera que os papéis não são muito diferentes pois está nas coisas da mesma maneira.

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

Considera que as atitudes comportamentais estão mais relacionadas com a personalidade da pessoa, do entendimento do que é o ensino, do que cada um pode ou está disponível a dar. A nível do estatuto social que é dado a ambas as profissões, neste momento, o do professor é menor.

Influências da prática artística no ensino artístico

As vantagens que aponta, são as indicações do processo, pois nas aulas não se tem tempo de levar o processo até ao fim. O papel do designer não acaba quando o projeto está acabado, mas quando o projeto está impresso. Como os alunos não têm oportunidade de lidar com isso, vai alertando. Outra vantagem é o acompanhamento dos problemas técnicos, pois sendo uma área de constante evolução tecnológica, exige que se esteja sempre atualizado. Acredita que a experiência profissional deveria ser fundamental na sua área de especialização, porque para lá da atualização há também uma noção de como gerir os problemas que surgem que só se ganha vivendo as situações.

Influências do ensino artístico na prática artística

Traz a sua experiência profissional para as aulas, sendo essa relação mais nesse sentido do que no inverso. Às vezes acontece, quando os alunos exploram coisas que não o professor não teve oportunidade de desenvolver, ou de resolver daquela forma, o que leva o professor a investigar outros domínios, para dar resposta e ajudar o aluno, que depois lhe pode servir mais tarde se precisar de desenvolver algum trabalho desse género.

Suporte institucional / familiar / grupo de pares / mercado de trabalho

Não existe um suporte específico. Depende da disponibilidade, até emocional. Existe apoio familiar, e abdica de muitas situações a nível pessoal. Considera que é mais difícil de conjugar sendo docente do ensino secundário do que quando era docente no ensino

básico. Não é claro se é porque os níveis de exigência são menores, ou se é porque o lado burocrático foi aumentando.

Distribuição temporal e satisfação pessoal

Foi sempre mantendo a atividade conjunta, mas por razões emocionais, esteve três anos sem desenvolver essa atividade criativa. Além disso, muitas vezes que trabalhar de noite, e fazendo noitadas é difícil estar em boas condições para dar aulas às 8h30m. Ultimamente, devido a toda a instabilidade, pensa na possibilidade de largar o ensino. Nunca teve coragem porque gosta de ensinar, mas questiona-se se valerá a pena o esforço de andar de contrato em contrato, escola em escola. Imagina que para quem tenha uma família, casamento, filhos, ainda será mais complicado.

Arte como forma de investigação

A autora considera que a sua prática profissional deveria é um tipo de formação contínua, que não é valorizado. Refere que a oferta formativa na nossa área é limitada, piorando a situação para os professores contratados que ainda têm menos acesso a elas, porque, geralmente, nas vagas que existem se dá prioridade aos professores do quadro, muitas vezes se esgotando por aí. Mas pior do que isso, é a valorização que não se dá à prática desenvolvida, sendo obrigada a inscrever-se em formações desapropriadas.

Prática reflexiva

Considera que a prática a ajuda a ter uma atitude mais crítica e reflexiva até pelos objetivos que define para os alunos a nível técnico e estético. Ajuda não só a transmitir aos alunos onde podem ir mas também como chegam lá.

“Mas o problema que eu acho mais grave é: porquê que eu tenho que me inscrever numa formação inicial de Photoshop se eu trabalho com Photoshop há vinte anos?”
(Entrevista 11, Arte como forma de investigação)

E12| Carla Isidro

Identidade

Intitula-se sempre como professora, mas nos meios mais afetivos onde a conhecem como artista plástica, apresenta-se como artista. Apresentando-se mais como professora do que artista, sente que isso reflete um desequilíbrio nas prioridades. No início da carreira, a autora foi percebendo que precisaria de determinada autonomia artística, e que a entrada no circuito artístico não era segura, confessando que a sua entrada no ensino se deu por insegurança. No entanto, considera que é muito difícil conciliar as duas atividades. Existe a responsabilidade profissional perante os alunos e as matérias a preparar, os horários para cumprir até tarde, e só então a noite para trabalhar na atividade autoral, mas há uma constante interrupção do processo.

Papel do Artista e do Professor

O papel do artista é estar sempre disponível para desenvolver, dar tempo e espaço, procurando encontrar as melhores soluções para os objetivos que quer alcançar. Quando acontece diz sentir uma grande felicidade. Mas considera que são duas partes distintas, uma do domínio da interioridade, e outra parte é o esvaziamento dessa interioridade, cada vez que se confronta com o outro, e são muitos outros. “Há um esvaziamento, preenchimento, esvaziamento, preenchimento, e esta ambiguidade é muito difícil de gerir.”

Estatuto e imagem do artista e Atitudes Comportamentais

A autora pensa que é possível que haja estatutos diferentes, mas não se consegue por no lugar de outro para responder. Considera que existe diferentes comprometimentos. Com o artista existe um circuito que pode até ser internacional, estabelecendo-se um compromisso com as galerias, e com uma série de outros laços associados. O professor, por sua vez, tem um compromisso com uma grande instituição, que é o Ministério da Educação, sendo pago pelas tarefas e horários que cumpre.

Influências da prática artística no ensino artístico

Ajuda a pensar e estruturar o entendimento do ensino das artes, dando-lhe mais prazer e maior proximidade com os alunos. Ajudando a uma maior aproximação, consegue uma maior individualização das abordagens do ensino, conseguindo melhorar a transmissão dos processos e das práticas, tão difíceis de verbalizar.

Influências do ensino artístico na prática artística

O ensino possibilita uma oxigenação e um olhar sempre atualizado. Existe sempre uma troca, uma aprendizagem, ora porque eles procuram conhecer novos domínios a que o professor tem que responder, ora porque eles próprios transmitem assuntos do seu conhecimento, como é o caso da multimédia.

Outra questão é a da partilha. A autora partilha o seu trabalho, expondo-se e ficando sujeita à avaliação dos alunos. De cada vez que propõe um trabalho, se tiver um trabalho que se relacione, é a primeira a mostrar por sua própria iniciativa. Assim como os questione sobre o que viram. Há aulas em que isso é debatido. Esse trabalho é importante, porque considera que não se pode exigir aquilo que não se experimentou. Existe um compromisso com os alunos. “Eu faço e mostro e vocês vão ter que tentar ultrapassar as vossas dificuldades fazendo, mostrando e preparando.” Quando expõe, os alunos também são convidados. Para Carla Isidro é um voto de confiança e de humildade. “Não estou ali só para julgar mas estou ali também para me expor tanto quanto eles”. Procura também ir visitar exposições de ex-alunos quando a convidam.

Suporte institucional / familiar / grupo de pares / mercado de trabalho

Não sente que existe algum tipo de suporte institucional. É irrelevante se desenvolve uma prática autoral. Não considera que isso seja visto como uma mais-valia. Não existe permeabilidade, e nunca solicitou ou usou a legislação nesse sentido. Nunca procurou algum tipo de flexibilidade, não podendo garantir que houvesse algum tipo de impedimento. A autora prefere não misturar, gerindo o horário profissional separadamente do horário de artista plástica. Porém, a autora sente que há todo um esforço a nível pessoal para concretizar a obra, realizar a prática artística, preparar a mostra, e depois pouco acontece. Há uma iniciativa, que a equilibra intelectualmente e emocionalmente, mas que não tem consequências. Questiona-se se será falta de uma divulgação adequada e respetiva adesão das pessoas, mas sente que acaba sendo exterior ao circuito artístico. Sente que não tem apoio do mercado da arte, o que provavelmente se deve ao facto de que algumas pessoas têm mais facilidade em lidar com os mercados, com os aspetos comerciais, sendo mais apoiadas. Tem o apoio das colegas de trabalho que também produzem, e porque também se interessa pelo trabalho delas. Mas tal como elas, considera que é um percurso muito solitário, muito isolado. Todo o trabalho de preparação, de procura de galeria, de divulgação é da sua responsabilidade.

Distribuição temporal e Satisfação pessoal

Sente que as maiores dificuldades enquanto artista-professora são a disponibilidade temporal e os apoios. Todo o trabalho de preparação, de procura de galeria, de divulgação é da sua responsabilidade, com a expectativa de algum retorno. Falta-lhe encontrar ainda os sítios certos. Sendo um percurso muito irregular, os interessados e potenciais compradores perdem-na de vista. E depois de todo esse processo, para recomençar tudo de novo “eu tenho que respirar fundo e voltar a arranjar nova energia!”

Existe um desgaste de tempo mental e emocional, que piorou muito com o último governo. Muito trabalho administrativo, que retira demasiado tempo para questões mais prementes, que não são do foro pedagógico e funcional.

“Como não há um reconhecimento da utilidade daquelas tarefas, há um desconforto enquanto profissional.” Sente que não compreende a sua utilidade, a quem é que aquilo serve, porquê e para quê. Não aprende com elas, perde tempo e energia, e não as compreende.

Arte como forma de investigação e Prática reflexiva

Não considera a sua prática autoral como uma forma de investigação. Considera-a como uma forma de participação, porque expõe as suas ideias, expõe a sua prática, porque se informa, porque se atualiza, porque pensa e reflete nessas questões, mas não como investigação. Para isso teria que fazer um trabalho e ser avaliada por isso, se assim o desejasse. É uma participação, e uma reflexão sobre o trabalho que desenvolve. Pensa que os professores estão cada vez menos ocupados com trabalhos que têm que ver com a prática letiva, artística e com os projetos dos alunos. Que temas propor, como os propor, como os desenvolver, que bibliografia aconselhar. Isso é tudo uma reflexão que faz individualmente, partilhada com as colegas que fazem par pedagógico. Faz muitas formações em diferentes especializações artísticas por instinto pessoal, que possam trazer mais valias a nível artístico.

“Refletir para melhorar, sim. Porque cada turma é diferente e trazem-nos dúvidas e questões diferentes para resolver pedagogicamente com cada um e com todos.”
(Entrevista 12, Práticas reflexivas)

Apêndice 5 | Grelha geral de análise dos papéis do artista-professor

POTENCIALIDADES	Entrevistas
1. Formação	E6, E7
Ensinar faz parte da história e prática do artista. Exemplo: Bauhaus como ex.	E 6
Facilidade em formar pessoas criativas, estratégias e formas de transmissão;	E7
2. Comunicação e Autoconhecimento	E1
Comunicar e descobrir-se a si mesmo através da arte	E1
3. Liberdade e Gestão com o desconhecido	E7, E8
Saber lidar com o desconhecido	E7
Liberdade e flexibilidade	E8
Cumprir programa mas dá abertura	E8
4. Processos	E8, E9, E10, E12
Molda currículo s necessidades dos alunos;	E7
Ensino individualizado	E7
Tenta aceitar propostas sem preconceitos;	E7
Certa noção de fazer artístico é útil e prática.	E8
Utiliza processos mais lentos e silenciosos de fazer;	E8
Transmissão de outros interesses	E10
Disponível para desenvolver, dar tempo e espaço para encontrar as melhores soluções	E12
VULNERABILIDADES	
1. Papéis similares	E1, E11
Papel do artista é comunicar e descobrir-se a si mesmo através do meio que é a arte, evocar e lembrar;	E1
Papel do professor é comunicar fazendo os alunos descobrir-se a si mesmo através do meio que é a escola; educar e mostrar regras; instruir comunicar, fazer crescer;	E1
Está nas práticas da mesma maneira	E11
2. Papéis com alguns pontos de contacto	E1,E3, E9,E10
Papéis são diferentes mas têm pontos de contacto	E3
Conflito entre o papel de criadora e investigadora;	E1
O professor transmite a componente teórica e a componente social. Direcionar o aluno, marcar a presença, as regras, a organização, das questões quotidianas;	E9
O artista trabalha individualmente e transmite a sua arte;	E9
É possível ser professor sem a prática artística mas este tem obrigação de ser melhor;	E10
3. Papeis distintos	E12
Preenchimento e esvaziamento da interioridade;	E12
Ambiguidade difícil de gerir	E12
4. Responsabilidade pessoal vs. Responsabilidade institucional	E2, E5 E6
Tensão entre a responsabilidades perante si próprio e responsabilidade perante instituição	E6
Varia de pessoa para pessoa, depende da responsabilidade individual	E2
Estereótipos em relação aos artistas: falta de organização, não formalidade, menor responsabilidade;	E2
A escola exige-lhe maior responsabilidade e pauta-lhe as decisões, ao atelier pode faltar, à escola não.	E5
5. Outros papéis	E5

Apêndice 6 | Grelha geral de análise do estatuto social e atitudes comportamentais

POTENCIALIDADES	ENTREVISTAS
1. Democratização e Profissionalização e do Ensino	E4, E7, E9
A democratização do ensino permitiu uma expansão do conhecimento, materializado em cursos de mestrado e doutoramento, e na valorização de outras áreas em expansão, como as tecnologias	E4
Maior profissionalização do professor de artes;	E7
Domina várias áreas de conhecimento e interessa-se por vários temas;	E9
2. Profissionalização da prática criativa	E5, E10
O criativo /profissional traz um lado mais rigoroso da prática para o ensino, transmite o profissionalismo, cumprimento de prazos, deadlines;	E10
Ambição pela perfeição como motivação;	E5
VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS
1. Desvalorização do ensino e da docência	E1, E2, E4, E11
Imagem negativa dos pais sobre o ensino	E1
A falta de respeito do poder político pela profissão docente;	E1
Desvalorização do ensino em geral;	E2
Falta de união da classe docente;	E4
Discorda com determinadas leis, mas não tem que ver com o ser artista	E1
As atitudes comportamentais relacionam-se mais com personalidades e com o entendimento do que é o ensino, do que cada um pode ou está disponível a dar.	E11
2. Desvalorização do ensino artístico	E2,E9,E12
Não permite que lhe atribuam um estatuto diferente pelas práticas em que trabalha;	E9
Desvalorização do professor de artes a nível secundário;	E2
Falta de compreensão de questões culturais, modos de ser, necessidades;	E2
Desfasamento da estrutura horária coma prática artística	E2
Falta de debate das particularidades e especificidades da profissão;	E2
Associação do artista à falta de empenho, à boémia, à preguiça;	E2
O entendimento do ensino das artes ajuda a pensar, a estruturar e a manter uma maior aproximação com os alunos; individualização das abordagens; melhor transmissão dos processos e das práticas	E12
3. Aumento de trabalho burocrático a nível educativo	E7, E10
Excesso de burocracia do ensino pode ser stressante;	E10
Ao longo dos últimos anos sente que os professores são cada vez mais burocratas;	E10
Cada vez é mais difícil adaptar-se;	E10
Vê o ensino com regras onde há um guião, mas também existe liberdade que se tenta gerir;	E7
4. Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista	E2, E3, E6, E9, E11
Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista;	E2
Valorização do título de arquiteto mais do que o título de professor;	E3
Estatuto mais glamoroso do artista, numa sociedade “virada par o glamour , onde os ‘Reality shows’ estão no topo da escala, levam à desvalorização do professor por não ter esse glamour;	E6
Comportamento do artista é visto como sendo diferente do de professor	E9
O estatuto social do professor é menor que o do artista	E11
5. Desvalorização das áreas ligadas à prática	E4, E7
Corporativismo advindo do estado Novo ainda desvaloriza disciplinas de áreas técnicas, ligadas ao mercado;	E4
Especialização na sua área de ensino e menos valorização à prática;	E7

Apêndice 7 | Grelha geral de análise das influências da prática artística no ensino

POTENCIALIDADES	ENTREVISTAS
1. Metodologias /Estratégias /Organização	E1, E2, E4, E8, E9, E10, E11, E12
Metodologia de dar aulas	E1
Ganhar tempo de execução dos trabalhos dos alunos	E1
A forma como se definem estratégias diferentes de ensino;	E2
Depende da orgânica, da personalidade e da organização;	E4
Ajuda a lidar com o desenvolvimento e gestão de tarefas;	E4
Instigar o gosto pela aprendizagem;	E8
Instigar o gosto pelo conhecimento de uma área específica;	E8
Desenvolver os diversos conteúdos programáticos;	E8
Autocrítica relativamente à produção leva à procura de outras formas de transmissão;	E9
Procura constante de material de apoio;	E9
Visão e temas diferentes;	E10
Noção de como gerir os problemas que só se ganha vivendo as situações;	E11
Ajuda a pensar e estruturar o entendimento do ensino das artes;	E12
Individualização das abordagens de ensino;	E12
2. Processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento	E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12
2.1 Transformação	E1,E5,E6
Tipo de provocação	E1
Transformação em algo de diferente;	E5
Prática de desenvolvimento de uma ideia, e desmontá-la de forma a transformá-la num processo de aprendizagem;	E2
Dar espaço para subverter as próprias regras;	E6
2.2 Transmissão	E1, E5, E6, E12
Forma de transmitir	E1
Transmissão aos alunos de práticas artísticas;	E5
Vontade de transmitir a outros as suas próprias aprendizagens;	E6
Melhora a transmissão dos processos e práticas, difíceis de verbalizar;	E12
2.3 Saber-fazer	E1, E2, E4, E6, E7, E8, E10, E11
Prevenir erros que ocorrem em oficina;	E1
Proporcionar o raciocínio autoanalítico e objetivo;	E2
Prática do desenho;	E2
Desenvolvimento do raciocínio;	E4
O currículo do professor deveria ser indispensável para as áreas técnicas, do saber-fazer, em que o conhecimento depende de áreas tecnológica ou conhecimento específico; E4	E4
Potencialização da descoberta e curiosidade E6	E6
A preocupação, o desejo, a motivação com o fazer artístico, independentemente do sucesso ou qualidade, permitem uma maior compreensão das problemáticas dos alunos;E7	E7
Saber ‘quando’ a obra acontece;	E7
Ter um conhecimento pragmático da como se faz;	E8
Conhecimento profundo de determinadas matérias que são adaptadas ao ensino;	E10
Ajuda no desenvolvimento do processo;	E11
2. 4 Partilha biunívoca de experiências	E5, E7, E8, E12
Partilha do conhecimento, sensibilidade, vivências, discussão, diálogo, sinceridade, o potencial discutível;	E5
Partilhar obras de outros artistas;	E7
Existe questões internas que só na interioridade da prática se compreendam, não se explicam;	E7
Dar o seu exemplo como forma de aproximação;	E7
Ajudar na procura da individualidade do aluno;	E7
Plataforma biunívoca;	E8

Proporciona uma maior satisfação dos alunos;	E12
Maior proximidade com os alunos;	E12
3. Atualização / Ligação com a realidade contemporânea	E1, E4, E6, E9, E10, E11
Maior atualização gera mais conhecimentos para os alunos e mais motivação.	E1
Permite uma atualização constante das necessidades, das técnicas e das tecnologias que o mercado de trabalho tem;	E4
Desenvolvimento de técnicas que podem abrir perspectivas aos alunos;	E6
Personalidade enquanto artista, permite transmitir informação do contexto artístico atual;	E6
Abrir os horizontes para o mundo exterior;	E6
Adaptação e projeção do que faz fora do âmbito da escola para a prática docente;	E9
Atualização constante;	E10
Visão prática da realidade exterior;	E10
Permite o acompanhamento de problemas técnicos que requerem constante atualização;	E11
Alerta para processos que não podem ser realizados na sala de aula, mas que são fonte de aprendizagem;	E11
VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS
1. Não há influência	E3, E7
Não há influências diretas;	
Influência pouco significativa;	
Perigo de influenciar o aluno nas suas próprias preferências;	
2. Mais influência da formação do que da prática	E3
Mais influenciado pela formação e menos pela prática	E3
3. Superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho	E4
Desconhecimento do que existe para lá da escola;	E4
Ideia teórica do ensino, não procura a sua materialização na prática em algo de útil e rentável;	E4

Apêndice 8 | Grelha geral de análise das influências do ensino na prática artística

POTENCIALIDADES	ENTREVISTAS
1. Processos de trabalho não experienciados	E1, E2, E6, E7, E9
Metodologias de trabalho utilizadas pelos alunos;	E1
Metodologias do desenho que nunca desenvolveu;	E2
Menos preconceitos;	E1
Exercícios que nunca realizou;	E2
Modos de fazer que nunca testou;	E2
Exercício para o “olhar”;	E2
Forma de fazer dos alunos pode motivar a experimentação no professor;	E6
Formas de pensar divergentes;	E7
Intercâmbio entre ensino e aprendizagem;	E9
2. Partilha de informação e de outros horizontes	E5, E8, E9, E11, E12
Troca de informação onde os alunos têm mais experiência;	E5 e E12
Partilha de sinergias criadas por um público mais jovem;	E8 e E12
Consciência de questões que de outra forma estariam mais distantes;	E8
Acredita no trabalho inovador e criativo pela ingenuidade e o olhar pouco influenciado dos alunos;	E8
Pesquisa de áreas que não se tem uma experiência anterior.	E9 e E11
Abertura para outros horizontes;	E9
Desconstruir ideias pré-concebidas	E9
Investigação noutros domínios que poderão servir no seu próprio trabalho criativo;	E11
Investigação noutros domínios;	E12
Oxigenação e olhar atualizado;	E12
Troca de aprendizagens;	E12
Exposição pessoal sujeitando-se à avaliação dos alunos;	E12
Compromisso com os alunos	E12
3. Desenvolvimento de produto no mercado profissional baseado no trabalho docente;	E4
VULNERABILIDADES	
1. Não tem nenhuma influência	E3, E7 e E10

Apêndice 9 | Grelha de análise dos suportes Institucionais | Comunidade de Pares |
Sistema artístico | Familiar

POTENCIALIDADES	ENTREVISTAS
1. Suporte institucional	E10
Existe compreensão da escola artística da importância da prática profissional ativa dos seus docentes para a sua evolução;E10	E10
Existe alguma flexibilidade na organização horária;	E10
É bom pra a escola ter profissionais ativos;	E10
2. Suporte de familiares e comunidade artística	E1, E6, E8, E11, E12
Não tem apoio direto, mas apoio indireto de colegas, pelo contacto, partilha e conversas; Tem apoio familiar pontual a nível económico;	E6
Suporte de colegas;	E6
Tem apoio de companheira também artista;	E6
Não existe ligação pragmática de suporte institucional mas mais de comunidade artística;	E8
Existe um apoio familiar, na medida em que abdica de situações a nível familiar;	E11
Apoio dos colegas de trabalho mais próximas que também produzem;	E12
3. Modo de envolvimento com o sistema artístico	E1, E6, E7, E8
Conhece o bem o meio do sistema artístico por frequentar ao longo dos anos esses locais e partilhar os mesmos interesses;	E7
Liberto de obrigações temáticas, temporais, condicionantes;	E7
A nível da fotografia autoral é comum estar ligado à docência;	E8
O sistema escolar é independente do sistema artístico;	E6
Independente do sistema artístico comercial,	E7
Não está vinculada ao mercado da arte, expondo em lugares independentes	E1
Mantém as práticas de forma autónoma	E3
No mercado de trabalho não tem qualquer interferência ser-se é professor;	E10
É indistinto pata o sistema artístico a atividade profissional paralela;	E8
Já trabalhou com galeria mas atualmente trabalha em projetos pontuais em instituições do sistema artística eu apresentam eventos;	E8
Modo de fazer lento, silencioso que se materializa num projeto expositivo, de edição, e/ou colaboração com parcerias do circuito artístico;	E8
Gestão de práticas separadamente;	E12
A prática autoral dá-lhe um equilíbrio intelectual e emocional;	E12
VULNERABILIDADES	
1. Falta de suporte institucional	E2, E3, E4, E8, E9, E1, E12
A escola pertence à estrutura do Estado, sendo as problemáticas do nível secundário diferentes do nível superior	E9
Não há apoio institucional	E2, E3, E4, E12
É indiferente para a instituição o desenvolvimento de práticas artísticas	E2
Não é visto culturalmente e socialmente como uma mais valia;	E2
Valorização teórica, que não existe na prática criando mal-estar;	E2
Visto como uma distração do ensino, tirando-lhe espaço	E2
A nível estatal considera que existe uma desvalorização histórica da cultura;Nessa media, as práticas artísticas de professores não são valorizadas;	E6
A instituição até pode divulgar alguma exposição, mas não existe um programa de apoio à produção;	E8
A falta de suporte específico para manter ambas as práticas não impede a sua prática;	E9
Existe eventual abertura da escola para a prática no espaço escolar, é o ministério da educação que tem muitas contradições;	E9
Para a instituição é irrelevante manter a prática autoral e não é visto como mais valia;	E12
Não existe um tipo de suporte específico;	E11
2. Falta de Flexibilidade	E3, E5, E12
Não existe qualquer tipo de adaptação horária	E3
Não existe flexibilidade, mas também esta não é procurada;	E3
A escola artística obedece necessariamente às leis e às regras do ministério;	E5
Quando precisou, entre 2000 a 2005, houve alguma flexibilidade para se apresentar nas	E5

montagens e desmontagens da exposição itinerante que apresentou; Não sabe se hoje seria possível ou não;	
Não sabe se existe flexibilidade porque nunca a procurou;	E12
3. Conflito de interesses	E4
A ética e a atividade docente como atividade principal não podem colidir com outros interesses;	E4
4. Dificuldades de integração no sistema artístico	E11, E12
Mais difícil a conjugação no ensino secundário do que no ensino básico, embora não saiba se a exigência era menor ou a burocracia tenha aumentado;	E11
Dificuldades de divulgação e adesão das pessoas aos projetos individuais;	E12
Exterior ao circuito artístico, por alguma dificuldade de lidar com os aspetos comerciais dos mercados artísticos;	E12
Sente que manter a prática artística exige um grande esforço pessoal que não tem grande retorno;	E12
Percurso muito solitário e isolado;	E12

Apêndice 10 | Grelha geral de análise da distribuição temporal e satisfação pessoal

POTENCIALIDADES	ENTREVISTAS
1. Modos de envolvimento	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E11, E12
O ensino é uma atividade envolvente, com uma dimensão relacional muito presente;	E2
Realiza uma exposição individual anual ou bianual;	E1
Participa em exposições coletivas;	E1
Sente que as maiores dificuldades são temporais e de suporte;	E12
Tem uma exposição marcada para dentro de 2 anos e já teme não ter tudo a tempo para a data;	E5
Foi sempre mantendo atividade artística, mas por razões pessoais esteve parada durante 3 anos;	E11
Dentro das várias profissões a de professor será a mais compatível para exercer paralelamente à atividade artística;	E6
Ter uma disciplina e estabelecer um horário rígido em casa ou no atelier ajuda a manter uma prática constante;	E6
As férias são aproveitadas para começar novos projetos aprofundadamente, pois tem disponibilidade mental e horária total;	E6
A arquitetura permite-lhe gerir o tempo como lhe convém, negociando o tempo de execução dos projetos com os clientes;	E3
Trabalhar por conta própria também tem muitas dificuldades, contrariedades de gestão, pressão económica, que a prática autoral também comporta;	E9
Existem imensas ferramentas informáticas que facilitam as tarefas e a sua gestão, ganhando tempo;	E4
Existe uma maior oferta e solicitação que impõem uma atitude crítica e organizada, para não ser “escravos” da tecnologia;	E4
O tempo também depende das prioridades individuais, no seu caso, está a tirar um curso superior, não podendo culpar a escola por tudo;	E9
Acredita que novos modelos terão que surgir para acabar com a precaridade laboral e a falta de emprego;	E4
VULNERABILIDADES	ENTREVISTAS
1. Limitação temporal para realização da atividade artística	E1, E2, E5, E6, E7, E9, E11, E12
Necessidade de maior sistematização no desenvolvimento autoral;	E1
Dificuldade de tempo para desenhar	E2
O tempo de gestação da obra é mais difícil de gerir;	E7
Desconforto sentido pela incompreensão da utilidade real dessas tarefas burocráticas, do porquê, para quem e para quê que existem;	E12
Manter essa atividade implica fazer muitas noitadas e não é fácil estar desperto para as aulas às 8h30;	E11
São dois mundos tão absorventes que um não dá margem para outro;E5	E5
Sacrifica férias, fins de semana, noitadas, para os quais a saúde lhe vai já falhando;E5	E5
A escola tem cada vez mais alunos ,mais turmas, e mais trabalho administrativo, sobrando pouco tempo	E6
Tenta aproveitar todo o tempo possível, nomeadamente o tempo passado nos transportes;	E9
Os professores têm cada vez menos tempo para trabalhos diretamente ligados à prática artística e com os projetos dos alunos; Demasiado trabalho administrativo que retira tempo a questões mais prementes;	E12
2. Limitação temporal nas técnicas escolhidas	E2, E3
Limitações temporais e económicas a nível de técnicas que escolhe;	E2
Falta-lhe tempo para assistir a simpósios, congressos ou seminários;	E3
Limites a nível da dimensão dos projetos.Pensou na possibilidade de se envolver em grandes projetos e sair para o estrangeiro, entretanto optou por ficar;	E3
3. Limitação temporal na gestão da preparação e divulgação da prática artística	E12
O trabalho de preparação, procura de galeria, divulgação é da sua responsabilidade, e difícil de gerir; E12	E12
Potenciais interessados no trabalho perdem-na de vista face aos períodos de trabalho	E12

irregulares; E12	
4. Limitação da disponibilidade mental em horário extracurricular	E2,E7,E12
Situações de grande tensão que exigem disponibilidade mental em horário extracurricular;	E2
A disponibilidade mental extracurricular também é ocupada por questões docentes, como responder a situações ou demandas dos alunos para o dia seguinte;	E7
Desgaste do tempo mental e emocional, que piorou desde o último governo;	E12
5. Ruídos advindos do excesso de referências dos alunos	E2
O tempo que não tem é preenchido por trabalhos dos alunos que podem não lhe interessar criando algum ruído para a prática autoral, certos bloqueios, e excesso de referências;	E2
6. Interrupções no processo de fazer	E7
A dimensão temporal importa não a nível da quantidade de trabalho, mas nível das interrupções permanentes no processo de fazer;	E7
7. Satisfação	E2 E3 E4 E5 E6 E7 E8 E10 E11
Numa situação de escolha, preferia dedicar-se à atividade artística para ter mais tempo e porque a docência é uma profissão de grande desgaste;	E2
Pensou deixar o ensino e manter profissão liberal, mas outras condicionantes levaram-no a <i>manter as duas actividades</i> ;	E3
Existe a possibilidade de deixar o ensino, mas crê que não. Os tempos não permitem esse tipo de retórica. Não quer dizer, porém, que não seja capaz de abraçar novos projetos	E4
A escola é um lugar onde se dá e se aprende, mas o atelier também Aceita a atividade dual mas se pudesse <i>dedicar-se-ia só à tapeçaria</i> , para ter disponibilidade de concretizar projetos artísticos pendentes;	E5
Para uma prática artística séria necessita de 100% de dedicação;	E6
<i>Não é dependente da atividade artística</i> , tendo outras formas de se exprimir. A razão porque dá aulas é porque ainda lhe permite assistir ao espanto do aluno face à descoberta;	E7
Gosta de ambas as áreas não sentindo necessidade de escolher; Razões pragmáticas do quotidiano a nível económico também o leva a esta escolha dupla;	E8
Numa situação de escolha optaria pelo <i>prática criativa</i> porque esta alimenta o ensino;	E10
Ultimamente, devido à instabilidade no setor docente pensa na possibilidade de <i>largar o ensino</i> ; Crê que essa decisão é difícil porque gosta de ensinar, mas está cansada com a precariedade dos contratos anuais e das mudanças constantes de escola;	E11

Apêndice 11 | Grelha geral de análise da arte como investigação e reflexão

MODOS DE ENVOLVIMENTO	ENTREVISTAS
1. Prática como forma de investigação	E1, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E12
A prática artística pode ser considerada um tipo de investigação Porém, não tem paciência de registar no papel essa prática;	E1
Vê a sua prática como um tipo de investigação, havendo troca entre duas áreas.	E3
Prática artística é uma forma de investigação, aumentando a sua autoconfiança;	E5
A prática contribui para a investigação científica, sendo esta importante para a evolução como professor;	E7
A investigação é enriquecedora para a prática docente;	E8
A sua prática autoral contempla uma certa área de investigação, tendo inclusivamente realizado um mestrado em estudos fotográficos, toca em algumas áreas programáticas do curso que leciona;	E8
Investigação como forma de resistência e superação de frustrações ou de atividades menos motivantes;	E9
A colocação constante de novos desafios de aprendizagem é libertadora;	E9
A prática artística é equivalente à prática investigativa;	E10
Expões a suas ideias e práticas porque se informa, se atualiza, porque pensa e reflete nessa questões, mas não a vê como uma investigação; Para a investigação seria necessário uma avaliação;	E12
Não considera a prática autoral como forma de investigação mas como forma de participação e reflexão;	E12
A prática autoral permite um maior conhecimento do que se está a fazer do que os colegas;	E8
POTENCIALIDADES	
1. Reflexivo	E1, E2, E4, E5, E8, E9, E10, E11, E12
Trabalha a prática reflexiva com os alunos mas a nível pessoal tem dificuldade em sistematizar, em registar.	E1
A nível reflexivo crê que é mais uma questão de personalidade;	E2
Sendo naturalmente uma pessoa com atitude autocrítica e reflexiva, encontra nisso uma motivação para melhorar a prática docente;	E2
A imagem tem um grande poder de síntese que nenhum outro meio tem; A área da imagem vai continuar a desenvolver-se; O discurso visual tem capacidades de aprendizagem que levou milhões de anos a desenvolver;	E4
Na era da informação a imagem tem um papel fundamental;	E4
A materialização da atividade artística exige pesquisa e investigação da leitura sobre arte, artistas, história de arte, psicologia, sobre a vida;	E5
Desenvolvimento de uma atitude mais crítica, informada e reflexiva na prática docente	E8
Conteúdos de enriquecimento histórico, cultural, as influências de base até à atuação atual;	E8
Estudar, investigar, pesquisar, são como boias de salvação e fonte de prazer em tudo o que faz;	E9
Aprendizagem autodidata	E9
A pesquisa e investigação constantes promovem uma motivação e entusiasmo numa forma de sobrevivência tendencialmente solitária;	E9
Trabalho docente mais reflexivo na forma como pensa melhor nas matérias;	E10
Cumprimento do programa com a adição de visões que possam não estar presentes;	E10
Ajuda à transmissão de possíveis caminhos e dos processos para lá chegar;	E11
A título individual foi fazendo várias formações em diferentes especializações que trazem mais valias a nível artístico;	E12
A nível pessoal, e juntamente com os pares pedagógicos com quem trabalha, exerce uma atitude reflexiva nos temas que propõe, como os propõe, como os desenvolve, e que bibliografia aconselhar;	E12
2. Ligação ao exterior	E3,E4, E8
Ligação ao exterior é positiva para a escola e para o ensino;	E3
Contacto mais pragmático com a realidade;	E8
O ensino deve dirigir-se para o mercado de trabalho	E4
Necessidade de incorporar práticas que credibilizam as instituições transformando-as	E4

em formadoras de pessoas inovadoras e portadoras de riqueza;; Adequação entre aquilo que é o conhecimento empírico e a sua aplicação, nas várias áreas de especialização do próprio sistema artístico e autoral, com os seus códigos e regras particulares;	E8
--	----

VULNERABILIDADES

Academicismo	E4, E7
A escola é uma instituição e não um organismo vivo;	E4
As reformas escolares não consultam os investigadores, não integrando o seu conhecimento em nada;	E4
Existe ainda algum catecismo académico nas autarquias, meios políticos e escolas	E4
Questiona a tradição académica e a obrigatoriedade em fazer-se doutoramentos em arte, e de tipos de investigação com predomínio da escrita, muitas vezes antagónicos à forma de trabalhar do artista	E7
Existe um atraso a nível pedagógico de cerca de 30 anos, que tende a implementar no país pedagogias que já se consideram obsoletas/não funcionais no exterior há muito tempo;	E7
Incompreensão da dimensão investigativa da prática artística	E5
O esforço investigativo é muitas vezes não compreendido; Questiona como se pode ser professor sem esse estudo;	E5
Desvalorização da prática artística para efeitos de formação contínua	E2, E6, E7, E9, E11
A prática artística não é reconhecida como forma de investigação e formação contínua;	E2
Mesmo a nível de formação superior, existe uma entidade específica que define o que é relevante para a docência de desenho, mesmo quando ministrada por universidades reconhecidas na área;	E2
Prática como um tipo de investigação que não pode ser convertida em créditos para efeito de formação contínua;	E6
Preferem que assista formações sem interesse;	E6
É paradoxal que a lei obrigue à formação contínua ao longo da carreira e que a carreira artística comprovada não seja tomada em consideração;	E6
Problemática da formação contínua: só se aceitam formações creditadas;	E7
A formação contínua é feita com dificuldade económica e dificuldades temporais devido a excesso de trabalho extracurricular;	E9
Falta a valorização da prática criativa/profissional como um tipo de formação contínua; A oferta formativa na áreas artísticas é limitada;	E11
Os professores mais novos nas escolas/professores contratados têm ainda menos acesso às mesmas;	E11
Desvalorização da prática autoral/profissional que a obrigam a inscrever-se a ações de formação desapropriadas;	E11

Apêndice 12 | Grelha síntese das potencialidades e vulnerabilidades do artista-professor

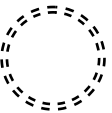
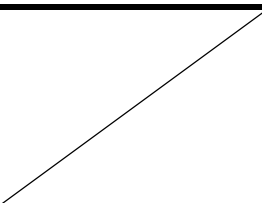
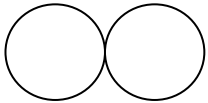
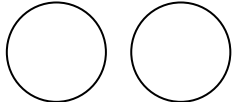
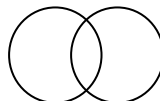
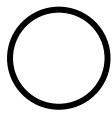
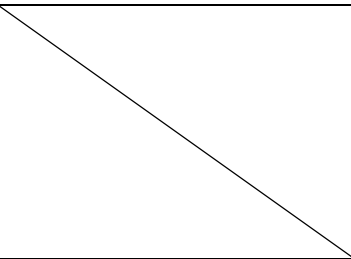
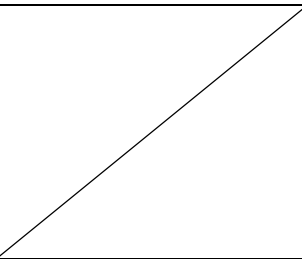
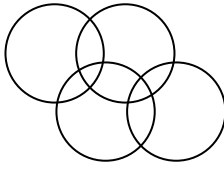
POTENCIALIDADES	VULNERABILIDADES	Entrevistas	Têndencias
PAPÉIS DO ARTISTA-PROFESSOR			
1. Formação		E6, E7	11
2. Comunicação e Autoconhecimento		E1	1
3. Liberdade e Gestão do desconhecido		E7, E8	11
4. Processos		E8, E9, E10, E12	1111
	1. Papéis similares	E1, E11	111
	2. Papéis com pontos de contacto	E3, E9	11
	3. Papeis distintos	E12	1
	4. Responsabilidade pessoal vs. Responsabilidade institucional	E2, E5 E7	111
ESTATUTO SOCIAL E ATITUDES DE COMPORTAMENTAIS			
1. Democratização e Profissionalização do Ensino		E4, E7, E9	111
2. Profissionalização da prática criativa		E5, E10	11 E5, E10
	1. Desvalorização do ensino e da docência	E1, E2, E4, E11	1111
	2. Desvalorização do ensino artístico	E2,E9,E12	111
	3. Aumento de trabalho burocrático a nível educativo	E7, E10	111
	4. Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista	E2, E3, E6, E9, E11	11111
INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA ARTÍSTICA NO ENSINO			
1. Metodologias /Estratégias /Organização		E1, E2, E4, E8, E9, E10, E11, E12	11111111
2. Processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento		E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8, E10, E11, E12	11111111 11
2.1 Transformação		E1,E5,E6	111
2.2 Transmissão		E1, E5, E6, E12	1111
2.3 Saber-fazer		E1, E2, E4, E6, E7, E8, E10, E11	11111111
2.4 Partilha biunívoca de experiências		E5, E7, E8, E12	1111
3.Atualização / Ligação com a realidade contemporânea		E1, E4, E6, E9, E10, E11	111111
	1. Não há influência	E3, E7	11
	2. Mais influência da formação do que da prática	E3	1
	3. Superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho	E4	1
INFLUÊNCIAS DO ENSINO NA PRÁTICA ARTÍSTICA			
1. Processos de trabalho não experienciados		E1, E2, E6, E7, E9	11111
2. Partilha de informação e de outros horizontes		E5, E8,E9, E11, E12	111111
3. Desenvolvimento de produto no mercado profissional baseado no trabalho docente;		E4	1

1. Não tem nenhuma influência	E3, E7 e E10	111
SUPORTE INSTITUCIONAL, ARTÍSTICO, PROFISSIONAL E FAMILIAR		
1. Suporte institucional	E10	1
2. Suporte de familiares e comunidade artística	E1, E6, E8, E11, E12	11111
3. Modo de envolvimento com o sistema artístico	E1, E6, E7, E8	1111
1. Falta de suporte institucional	E2, E3, E4, E8, E9, E1, E12	1111111
2. Falta de flexibilidade	E3, E5, E12	111
3. Conflito de interesses	E4	1
4. Dificuldades de integração no sistema artístico	E11, E12	11
DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E SATISFAÇÃO PESSOAL		
1. Gestão participativa com o sistema artístico	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E9, E11, E12	11111111 1
1. Limitação temporal para realização da atividade artística	E1, E2, E5, E6, E7, E9, E11, E12	11111111
2. Limitação temporal nas técnicas escolhidas	E2, E3	11
3. Limitação temporal na gestão da preparação e divulgação da prática artística	E12	11
4. Limitação da disponibilidade mental em horário extracurricular	E2, E7, E12	111
5. Ruídos advindos do excesso de referências dos alunos	E2	1
6. Interrupções no processo de fazer	E7	1
7. Satisfação	E2, E3 E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 E11	11111111
a) Possivelmente preferia manter somente a atividade artística		
b) Possivelmente manteria ambas as atividades		
ARTE COMO INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO		
1. Dimensão investigativa	E1, E3, E5, E7, E8, E9, E10, E12	11111111
2. Dimensão reflexiva	E1, E2, E4, E5, E8, E9, E10, E11, E12	11111111 1
3. Relação com o exterior	E3, E4, E8	111
1. Academicismo	E4, E7	11
2. Incompreensão da investigação como prática artística	E5	1
3. Desvalorização da prática artística como formação contínua	E2, E6, E7, E11	1111

Apêndice 13 | Esquema síntese das Potencialidades e Vulnerabilidades do Artista-Professor

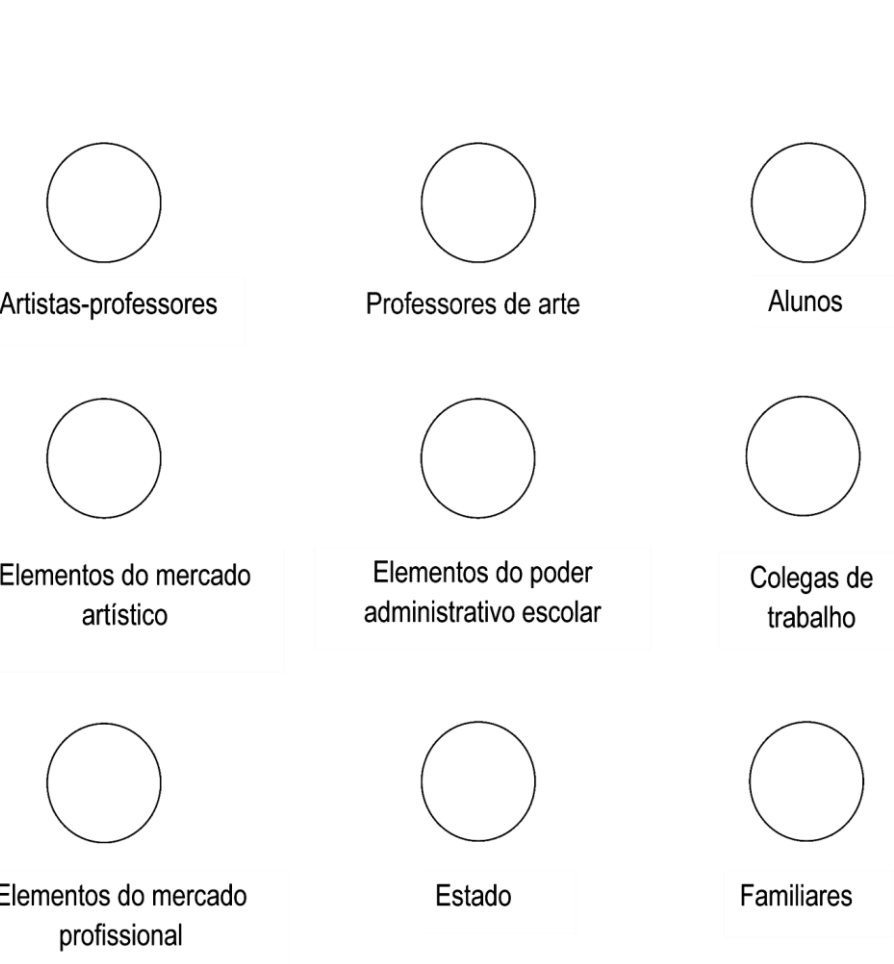
CATEGORIAS	EIXOS
POTENCIALIDADES Formação Histórica Comunicação e Autoconhecimento Liberdade e Gestão do desconhecido Processos	PAPÉIS DO A-P
VULNERABILIDADES Papéis similares Papéis com pontos de contacto Papeis distintos Responsabilidade pessoal vs. Responsabilidade institucional	
POTENCIALIDADES Democratização e Profissionalização do Ensino Profissionalização da prática criativa	ESTATUTO SOCIAL E ATITUDES COMPORTAMENTAIS
VULNERABILIDADES Desvalorização do ensino e da docência Desvalorização do ensino artístico Aumento de trabalho burocrático a nível educativo Desvalorização do professor de artes relativamente ao artista	
POTENCIALIDADES Metodologias /Estratégias /Organização Processos de transmissão, transformação, partilha e desenvolvimento Atualização / Ligação com a realidade contemporânea	INFLUÊNCIAS DA PRÁTICA ARTÍSTICA NO ENSINO
VULNERABILIDADES Não há influência Mais influência da formação do que da prática Superproteção dos alunos em relação ao mercado de trabalho	
POTENCIALIDADES Processos de trabalho não experienciados Partilha de informação e de outros horizontes Desenvolvimento de produto no mercado profissional baseado no trabalho docente;	INFLUÊNCIAS DO ENSINO NA PRÁTICA ARTÍSTICA
VULNERABILIDADES Não tem nenhuma influência	
POTENCIALIDADES Suporte institucional Suporte de familiares e comunidade artística Modos de envolvimento com o sistema artístico	SUPORTE INSTITUCIONAL ARTÍSTICO PROFISSIONAL FAMILIAR
VULNERABILIDADES Falta de suporte institucional Falta de flexibilidade Conflito de interesses Dificuldades de integração no sistema artístico	
POTENCIALIDADES Gestão participativa com o sistema artístico	DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL E SATISFAÇÃO PESSOAL
VULNERABILIDADES Limitação temporal para realização da atividade artística Limitação temporal nas técnicas escolhidas Limitação temporal na gestão da preparação e divulgação da prática artística Limitação da disponibilidade mental em horário extracurricular Ruídos advindos do excesso de referências dos alunos Interrupções no processo de fazer Satisfação Possivelmente preferia manter somente a atividade artística Possivelmente manteria ambas as atividades	
POTENCIALIDADES Dimensão investigativa Dimensão reflexiva Relação com o exterior	ARTE COMO INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO
VULNERABILIDADES Academicismo Incompreensão da investigação como pratica artística Desvalorização da prática artística como formação contínua	

Apêndice 14 | Esquema síntese dos Modos de Envolvimento do Artista -Professor

MODOS DE ENVOLVIMENTO			
Modelos de Prática (Shreeve, 2009)	Tipos de Envolvimento (Thornton, 2010)	Modos de Envolvimento (Esquematização)	Entrevistas EEEE
Dropping in Conhece e move-se confortavelmente no meio artístico, vendo o ensino de um ponto de vista exterior, não se vendo tanto como professor, mas como artista que ocasionalmente ensina no ensino básico ou secundário;	Desenvolve ambas as práticas, mas dá prioridade à prática artística, sentindo-se eventualmente desconfortável por não se dedicar mais ao ensino.	Intermitente 	
Moving across Vendo-se principalmente como professor, dá maior importância ao ensino do que à prática artística, ainda que esta seja importante para a sua identidade. O seu conhecimento da prática é assim usado para ajudar os estudantes compreender melhor as suas práticas.	Preocupa-se em não impor demasiado as suas ideias enquanto artista aos estudantes.	Tangente 	
Two camps Estabelece uma prática simétrica entre prática e ensino. As duas áreas são vividas de forma igualitária, ainda que possa sentir uma tensão entre ambas, e um certo grau de isolamento entre os dois mundos. A identidade está de alguma forma ameaçada em ambas as práticas por uma relação desconfortável entre ensino e prática.	Só atua nas duas funções se as mantiverem separadas.	Independente 	E3, E10
Balancing Desenvolve a prática docente e artística. As relações entre as duas categorias é mais bem equilibrada e fluída, havendo interações entre ambos os campos. O sentido de identidade é mais claro e seguro, aumentando a autoconfiança e a valorização de ambas as áreas.	Não procura ligações explícitas entre ambas as práticas, mas vai mantendo relações implícitas.	Unido 	E1, E2, E6, E7, E8, E9, E11
Integrating As práticas de ensino e práticas artísticas são de tal forma fundidas que definem um só mundo. Reconhecendo eventuais diferenças entre a prática artística e o ensino de artes visuais, consegue oportunidades de desenvolver o pensamento e a prática em conjunto, reconhecendo uma fusão de identidades na figura de artista-educador.	Vê a prática de fazer e ensinar essenciais e sinónimas.	Fundido 	E5
		Múltiplo 	E4

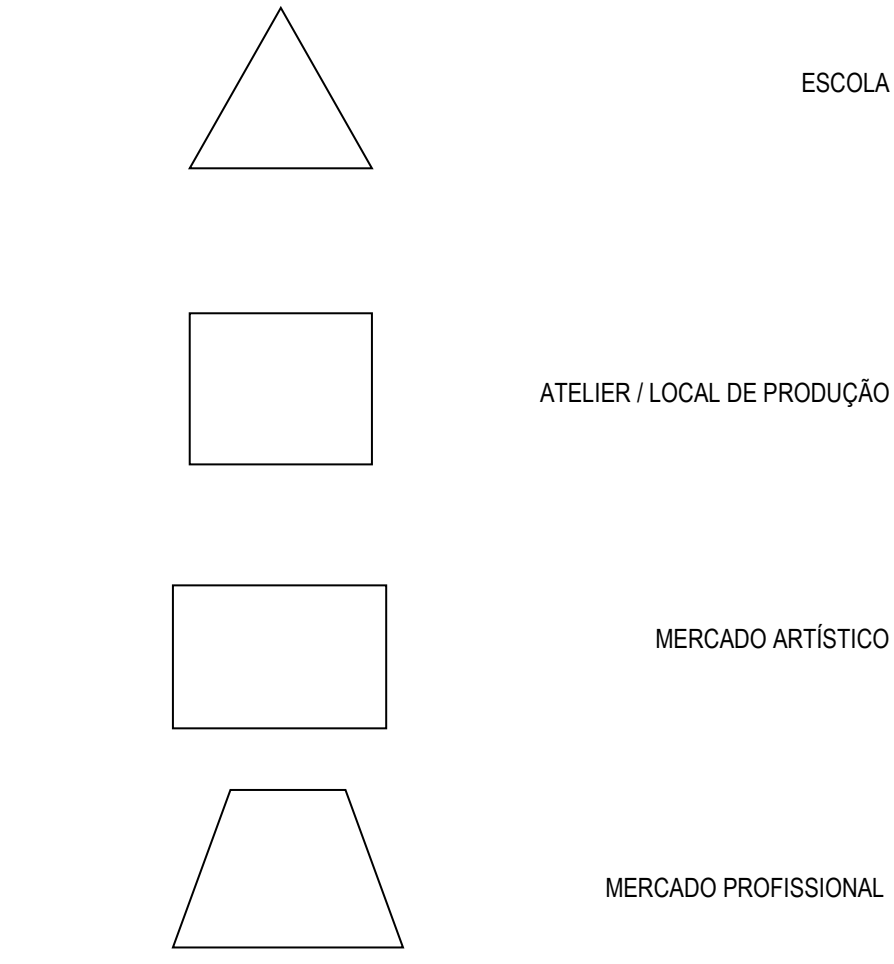
Apêndice 15 | Síntese dos Atores envolvidos no Lugar Relacional do A-P

Atores



Apêndice 16 | Síntese dos contextos envolvidos no Lugar Relacional do A-P

Contextos



Apêndice 17 | Sinopse da Parte II das Entrevistas - Conceitos no EAV

Total: 8 TALENTO	
E.1	R.: Em relação ao talento, então no ensino artístico é muitas vezes um entrave, é um fator de bloqueio porque é um bocadinho antagónico à convicção de que se aprende. Parece que o talento nasce com a pessoa, e a aprendizagem que entra em conflito com isso. É o contrário da aprendizagem, de alguma forma. Não valorizo tanto. Mas obviamente existe em cada nível de ensino enormes diferenças entre os alunos. Muitos deles têm muito mais talento do que os outros.
E2	<i>Para si então pode-se adquirir o talento, não é inato?</i> R.: Eu prefiro acreditar que ao nível do secundário, é focar no aprender, focar naquilo que ainda não se sabe fazer. Ou que já sabe fazer mas pode vir a fazer melhor.
E.3	<i>Quando falou da técnica ligado ao talento, o que quer dizer?</i> R.: Porque acho que uma escola como esta creio que a maior parte, não, creio que alguns (ênfase) professores desta escola, eu creio que é importante que numa escola que é única, ou que é uma das duas únicas no país especializada no ensino artístico, eu acho que é importante tenha um mínimo de pré-requisito ou de interesse pelo ensino artístico, pela arte, neste caso, pelo desenho. Senão há muita outra escola para esses alunos irem. É lógico que o talento não é um pré-requisito para um aluno do ensino secundário mas pelo menos uma atitude de gosto por esta área, e não para vir porque é engraçado vir para uma área desta. É por isso que não falo no talento no sentido de que só um aluno genial poderia andar nesta escola, mas não, é uma aluno que pelo menos tenha gosto por aquilo que está a fazer e que tenha gosto por aprender, e a desenvolver as suas capacidades, e então aí desenvolver o seu talento. <i>Era isso que ia perguntar-lhe, se é possível desenvolver o talento?</i> R.: Claro, mas é preciso que aja alguma empatia pela arte, pelo desenho, pela criação, pelo ato criativo no fundo.
E.4	R.: O talento tem 5. O talento é muito importante, mas não é aquele talento ... O talento é uma coisa inata, que se desenvolve com a técnica. Desenvolve-se? Educa-se? R.: Isto deixo para si. Desenvolve-se com suas coisas. Com esta atitude crítica, com a técnica, senão o talento não serve para absolutamente nada, e com o diálogo também. Não me venham com a história do talento. Sabe o que é o talento? Há uma criatura chamada Chaplin que dizia. Há 3 génios na humanidade, digo-lhe já quais são o Einstein, o Chaplin, e mais dois ou três. O primeiro é de uma área científica, matemática e o segundo é de uma área artística. Mas ambos têm uma coisa em comum. O Chaplin dizia que aquilo a que chamamos talento 99% de trabalho e 1% de inspiração. Isto não é uma frase feita, isto é dito por alguém que trabalhava. Era músico, realizador, argumentista, diretor de atores, fazia tudo. Se eu disser em filosofia isso, parece uma frase gira, mas isto é dito por um 'gajo' que trabalhava, é completamente diferente. Quem trabalha percebe o que este 'gajo' quer dizer. Talento é isto. Ai tu não tens jeitinho nenhum para fazer armários... queres ver como eu tenho? Daqui a uma semana a gente fala, só temos que estar motivados para aprender. A não ser que tenhamos um handicap ou uma limitação qualquer. A nossa capacidade de trabalho. Isso é que nos distingue dos animais. O sentido de humor e a nossa capacidade de trabalho. Mais nada.
E.5	R.: O talento acho que se nasce com a pessoa. Se se pode aperfeiçoar? Não sei! Ou há ou não há talento, o talento não se incute. Ou se tem um dom, ou não. Mas pode-se aperfeiçoar, é o que eu sinto. Como é que se pode aperfeiçoar? R.: Estudando, praticando, exercício, trabalho em progresso. Exercício, exercício, exercício. Mas ou há talento, ou não há talento, seja para o que for.
E.7	R.: Talento, acho que é uma coisa que é muito difícil e é muito dinâmico, o que é isso de talento? É uma palavra que para mim é um bocadinho obscura porque eu não sei muito bem o se que quer dizer com isso. A noção de invenção não é particularmente decisiva nesta noção, a noção do talento também não. O talento constrói-se com trabalho.
E.8	<i>Para si o talento é inato ou adquire-se com a prática?</i> R.: Para mim está maioritariamente dependente do trabalho, e de uma certa paixão. O que não quer dizer que não há pessoas com maior aptidão. Substituí talento por aptidão e paixão? R.: Sim.

E.10	Talento então ainda é pior, as pessoas têm ou não têm. <i>Não se ensina?</i> R.: Nem sei porquê que o talento está aí. O talento é uma coisa que o aluno tem, ou o professor tem, ou há ou não há. Ninguém pode ensinar ninguém a ser talentoso. <i>O quê que se ensina?</i> R.: Técnicas para a pessoa poder... Há maneiras de despertar alguma criatividade mas se as pessoas não têm criatividade, não vale a pena dar as ferramentas. <i>O quê que se ensina na sua disciplina, por exemplo?</i> R.: Ter técnica, ter uma atitude crítica, e depois pode vir uma certa desconstrução, às vezes, mas isso só quando se tem uma certa noção do sentido histórico. E uma certa invenção, tentar uma certa criatividade e fazer coisas diferentes. Agora talento não sei. É uma mistura de muitas coisas. Há várias partes da matéria que são mais técnicas, outras são mais de criatividade.
E.12	A tradição porque faz parte de todo um manancial pessoal e coletivo. Há uma sabedoria. Uma pesquisa, uma importância que as pessoas têm que ter para se apoiarem. Mas tudo isso é importante.
Total: 9	TÉCNICA
E.1	R.: Técnica. A técnica é essencial. A técnica se calhar é mesmo a obrigação de qualquer escola artística. Capacitar os alunos de adquirir uma técnica, uma qualquer. Simplesmente, porque quando a técnica está adquirida dá autoconfiança ao aluno. Dá-lhes segurança. E dando essa autoconfiança, dá o meio, é um suporte importante para o aluno começar a ser. A ter a sua própria linguagem. Quando nós conseguimos fazer qualquer coisa, seja ela qual for, qualquer técnica, aí começamos a treiná-los, a conhecê-los, a desenvolvermos. Embora a palavra técnica tenha uma conotação muito ligada à indústria humana, é das mais importantes porque nos dá as ferramentas para o nosso crescimento.
E.2	R.: Técnica. A técnica é estar a esvaziar duas - uma coisa que à mesma tem essa componente lá, não se pode isolar. Dificilmente uso, e até às vezes digo técnica na aula e corrijo-me, digo que prefiro usar a palavra linguagem ou expressão, linguagem para eles até é mais familiar porque pensam logo em diferentes linguagens na mesma língua, por diferentes pessoas. Eu não gosto muito da palavra técnica, sobretudo numa área que é uma área de comunicação, eu prefiro dizer linguagem, ou dizer expressão, porque implica o domínio de meios que eu não gosto de separar os meios físicos e os meios atuantes, dos meios que estruturam a linguagem de desenho, porque é difícil separar o riscador das características da linha, daquilo que ela vai dizer.
E.3	R.: A técnica porque aliada ao talento de cada aluno.
E.4	R.: A técnica é fácil, porque é todo o conhecimento que tem que ter para saber fazer uma coisa. E se não tiver técnica não sabe, acabou. Isto representa todo o conhecimento para fazer qualquer coisa, ou para criar. Isto parece um absurdo, você veio ter à pessoa errada aqui na escola. Isto é uma escola de ensino artístico, e é que a malta subestima completamente a técnica. Isto aqui é uma escola, não é um país de artistas. De líricos. Por isso é que passam ao lado de tudo. Tem ideias interessantíssimas mas depois não dominam a técnica, e as ideias depois falham em todas as áreas. A técnica é aprender a fazer e inovar. Se lhe ensinaram de uma maneira mas você viu que ali havia qualquer coisa... é aprender a fazer e inovar. Não é aprender a fazer qualquer coisa e estou 50 anos a fazer isso.
E.6	R.: A técnica é importante. A tradição não é tão importante mas também é importante. Em abstrato porque em concreto pode ter muitas nuances menos interessantes. O médium também é relativamente importante no sentido que o processo criativo é válido para qualquer médium. É pelo domínio da técnica que ele será bem aplicado. O talento constrói-se. É preciso ter-se alguma coisa à partida, mas é mais curiosidade. A abertura ao mundo e às coisas, depois o talento surge.
E.7	R.: Para mim a técnica é como os tijolos, não tem importância nenhuma, mas são absolutamente essenciais. Embora os alunos agora tenham dificuldade em perceber essa importância. Eu acabo por tentar minimizar ou suavizar essa falta de importância. Na minha perspetiva, claro. Como eu acho que deveriam dar, ou que eu daria, pronto, é fácil dizer que não dão e depois enganar-me. Pronto, para mim a técnica é basilar, é como um tijolo, se não tiver o tijolo está tramado.
E.10	A técnica não é o mais importante, às vezes mais a atitude crítica do que se está a fazer. É uma mistura de técnica com criatividade, e com uma certa atitude crítica.
E.11	A inovação, a técnica e a atitude crítica fundamentais.
E.12	A técnica é importante porque não se concretiza nada sem haver técnicas especiais e específicas.

Total: 7		TRADIÇÃO
E.1	R.: Tradição. A tradição, eu ligo esta palavra à técnica, às técnicas tradicionais e à etnologia, no fundo. Tradições diferentes, em parte do mundo locais diferentes. Levo esta palavra muito mais no sentido etnológico. Leva a que os alunos respeitam outras maneiras de fazer. Há outras técnicas.	
E.2	R.: Tradição. Tradição também não valorizo muito. A palavra em si, porque a palavra traz em si muitas coisas que eu valorizo.	
E.3	Por exemplo a tradição, penso que aqui não tenha grande sentido.	
E.4	Tradição tem 3.	
E.5	Tradição. Aliás o nosso tempo, a minha era, é a tradição e a contemporaneidade, isto foi o meu tempo sempre, desde os meus 20 anos até hoje. E o meu último trabalho- se eu conseguir acabá-lo - remonta até isto, a tradição, a contemporaneidade, a cidade e o campo. Não há um sem outro. Isto foi sempre o meu estudo.	
E.7	A tradição, eu diria mais a história, eu acho que é muito importante a história, porquê que foi feito, como é que foi feito, para depois fazer diferente, para fazer diferente é preciso saber como foi feito.	
E.10	Essa da tradição, não sei o que é a tradição.	
Total: 5		MEIO/MÉDIUM
E.1	Meios e Médium. É aquilo que já expliquei. A arte é um meio de crescer no mundo, e as aulas também. Portanto ambas como médio para o aluno se envolver com o mundo. Quando o aluno começa a perceber que as aulas podem ser um médio para se envolver no mundo, é quando eles começam a perceber que aquilo que estudam em português, em história, na oficina, se pode interligar tudo. E quando eles começam a perceber isso, é quando eles começam a desenvolver as suas capacidades a uma velocidade enorme. Mas isso não há nada que se possa explicar ou dizer, eles têm que encontrar.	
E.2	R.: Meios. Os meios claro que tenho que valorizar, já não neste contexto, mas porque não trabalhamos só com ideias, temos que fazer as coisas aparecer.	
E.4	R.: Os meios têm 3.	
E.5	R.: Os meios? Quando lhe digo que o têxtil é plural, é porque sem perder a tónica têxtil, eu estudei joalharia, cerâmica, fiz cenografia, encenação, e escultura, tudo com tapeçaria, desenho, pintura, mas sempre com tapeçaria. Os meios tecnológicos? Desconheço esses meios, porque a tapeçaria para mim é uma canseira... porque sempre fui muito manual. Se eu estudasse tecelagem em Florença, mas como sempre fui para tapeçaria, os computadores ficaram aquém. Consigo, no dia-a-dia, mas nada de especial. O meu colega Orenzio, por exemplo é uma barra em computadores (apontando para o professor que entretanto entrou na sala), agora eu não.	
E.7	R.: Eu não percebo muito bem essa noção do meio ou do médium, estamos a falar do meio fotográfico ou do meio em que se ensina? <i>Era mais o meio fotográfico no seu caso particular.</i> R.: E aí pode-se fazer uma ligação para um domínio deste médium tecnicamente, dominar as ferramentas técnicas, para que depois de ter este domínio tecnológico seja possível ter toda a liberdade criativa. Claro que há alguns que acho que no meu caso concreto não são particularmente importantes, mas todos eles têm a sua cota parte. Claro que os alunos aprendem o médium têm uma noção da tradição e como tal vão agarrar numa certa noção de imitação, mas essa imitação tem que ser desconstruída, não pode ser só replicar como um clone do que já foi feito. Para se chegar aí obviamente tem que haver um diálogo entre pares, com os professores para se conseguir perceber o que já foi feito e num universo autoral e artístico, embora me parece que seja uma patamar que eu ache que seja adequado a um ensino secundário, mas é bom que se ponha no fundo lá essa possibilidade, comecem a refletir sobre isso, como contributo do seu trabalho, a sua proposta, essa investigação pode vir a dar frutos no futuro, com o seu amadurecimento, para isso é preciso dominar tecnicamente tudo. As ferramentas, dominar a tradição, a história desse média, e como se encaminhar para isso.	
Total: 4		IMITAÇÃO

E.2	R.: Imitação. Imitação, é uma coisa que de algum modo eu valoriza de forma um bocado etérea, porque evito lhes dar exemplos à priori porque precisamente evito eles imitar, mas tento dar-lhes descrever, demonstrar de forma mais genérica modos de pensar nas coisas de forma a que eles possam acrescentar alguma coisa. Não mostra normalmente imagens antes do trabalho? R.: Mostro fora do tempo, ou no fim ou a título só de motivação para uma série de aspetos ou para discutir noções teóricas, agora para concretizarem logo a seguir não. Tento evitar essa situação precisamente para evitar a imitação. Porque há uma imitação, há uma trama, mas aquilo que cada um pode acrescentar, em termos expressivos aquele modo de fazer pode ser um pouco menorizado se lhes mostrarmos logo uma trama em concreto.
E.4	R.: Imitação tem 3 e depois posso explicar porquê. Eu costumo dizer aos miúdos faz uma imitação mas imita bem, prefiro um coisa imitada bem feita, do que uma coisa única mal feita. Imitar sobre o que está bem feito, do que terem uma ideia que é a deles mas ser muito má. Isto é quase deformação profissional. Porque isto é uma escola artística, e meteram na cabeça dos putos que eles são todos artistas, e todas as ideias são interessantes, e tudo o que dizem é importante, é uma espécie de Big Brother, e depois começam a ver que são altamente vulgares. É chato, porque dizer a um adolescente que é vulgar, é chato, eu que cresci a julgar que era único e genial e importante. Portanto eles podem imitar o bom, não é o reles e o vulgar.
E.5	R.: Imitação, é o quê? Fazer plágio, eu não sei o que isso quer dizer. Só se for quando olhava para trás, pensava: “Oh meu Deus, já está tudo feito! Já está tudo feito e tudo está por fazer” Uma vez, quando fazia a “Deus, Pátria, Mundo” via ao espelho e dizia uma colega minha: “Oh, o Picasso já fez isso!” E eu não sabia. Parece que imitei, mas eu não sabia. Portanto às vezes imitamos, mas parece que é pura sensibilidade, parece que imitamos, chegamos lá, não sei porquê, e houve outro que já fez. Já se fez tanta coisa que é difícil às vezes não imitar. Às vezes é inconsciente, há algo no ar, uma sabedoria em nós, sei lá. Eu tento não imitar. <i>E com os seus alunos, acha que é algo positivo ou negativo no processo de aprendizagem?</i> R.: Não, os alunos não imitam, eles pesquisam, é diferente. Eu tirava imitação e substituía por pesquisa. Imitação não existe. Nem me parece correto, porque repare, desde a Vénus de “Wallendorf” à “Vitória de Samotrácia”, toda a gente neste mundo, desde Caravaggio, Michel Ângelo, Salvador Dali, eu sei lá, desde os músicos todos, os escultores, os arquitetos todos, às pirâmides de Gizé, por amor de Deus, o quê que é isso de imitar? Agora pesquisa, eles não fazem nada sem pesquisa, é a base do projeto. O projeto sem pesquisa não existe.
E.7	R.: Imitação é como falei há bocado é uma boa técnica, pode ser uma boa forma de aprender, saber como alguém fez alguma coisa, ou uma estratégia para reconhecimento.
Total: 7 INOVAÇÃO	
E.1	Inovação. Não para mim não tem uma grande importância. Só se for a nível de acrescentar um ponto ao conto, mas isso não é bem inovação. Não acredito muito na inovação pura. Não nascem assim do nada. Para se ser inovador, é preciso quase ser um génio, nesse sentido da genialidade. <i>Não acredita nesta questão da genialidade inata?</i> Não, nem a estímulo muito. Estimulo mais a linguagem com a honestidade do que estimular a inovação. Honesto consigo mesmo. O seu percurso, a sua vontade, a sua estética. Muitas vezes o aluno tem um gosto diferente da maioria, e não é bem aceite... e o aceitar esse gosto é mais importante do que a inovação.
E.2	Invenção e criatividade. Aqui não separaria as coisas, tendo um programa de desenho que já se valoriza de novo a representação, ou seja a capacidade de análise, voltamos a valorizar menos a invenção e eu acho que faz sentido preencher o mais possível a memória visual, para inventar, de forma mais consistente. E por outro lado valorizo a reflexão, ainda hoje estivemos a refletir sobre ritmo e o tempo, tentando desconstruir um bocadinho as relações de tudo isso com movimento, com dinamismo, tentando perceber onde estas relações são mais evidentes e conhecidas da parte deles para tentar trazer isso para o domínio dos meios gráficos. Invenção nesta fase é uma coisa que tem que se ir desenvolvendo por vias muito consistentes, ou seja, pôr-lhes a fazer um trabalho muito criativo, de invenção, sem nenhum suporte, é deixar-lhes normalmente num vazio que muitos deles não sabem ultrapassar com qualidade, Isso para mim é um processo que tenho que desenvolver com truques.
E.4	R.: Inovação tem 5. R.: A invenção é importante mas não sei se é esse conceito que você tem aí. A invenção é aquele tipo que olha para uma coisa que está feito e pensa como é que posso fazer isto de outra maneira. É alguém que introduz coisas constantemente. Não é só criatividade, é a maneira como introduz coisas.

E.7	R.: Inovação, eu acho que não se aplica muito às artes, a ideia é de que nós avançamos na arte não existe, e estou a citar alguns autores que li muito interessantes. Não há avanço, invenções talvez, mas acho que é invenções na medida em que há novos problemas. Ou seja as invenções resultam de novos problemas sociais, culturais, pessoais, para dar resposta a isso.
E.9	Depois, a inovação por exemplo, que é uma palavra que está muito na moda, é importante, mas parece-me um termo com uma utilização quase gratuita porque hoje em dia já inovamos mais nada, a única coisa que podemos inovar é uma certa integridade dos processos, uma certa coerência dentro do processo do nosso trabalho. Eu ponho-me um bocado do outro lado, se eu quisesse um colaborador de um trabalho qualquer eu preferia que a pessoa fosse íntegra, entusiasmada e com espírito crítico do que fosse realmente inovadora. Porque inovador, o que é isso? Não diz nada.
E.12	Inovação.
E.11	Inovação, (...) são fundamentais.
Total :10	CRIATIVIDADE
E.1	Criatividade. Bom para mim criatividade é tudo, pois ser tudo, é o meu atelier e é as minhas aulas. Temos que ser criativos. Criativos para resolver qualquer problema, mas também está ligada ao prazer de fazer. Prazer de criar metodologias para os alunos, e fazer com que eles criem as suas próprias metodologias. Muitas das vezes eu ensino uma pequena técnica e peço aos alunos para criarem um exercício para os colegas fazerem. Para eles perceberem que isso também é criativo no ensino.
E.3	Criatividade
E.4	Criatividade, dou 4.
E.5	A invenção e a criatividade estão ligadas, mas elas estão dependentes de uma coisa que não está aqui que é a informação.
E.6	Criatividade é uma coisa muito próxima da técnica, quer dizer eu acho que a técnica e criatividade são muito próximas. Eu uso com os meus alunos um critério que havia no tempo em que eu estava no liceu, a aplicação de conhecimentos e novas aprendizagens, ou seja, um pessoa aprende A, aprende B, e aprende que A e B dá C, e depois consegue fazer com que A e B dá D, e juntar C e dar E, portanto para mim isso é que é a criatividade, a capacidade de pegar em coisas que são adquiridas e transformá-las em coisas novas. Mas tem sempre que ser suportado por uma técnica. Ou seja a técnica sem criatividade é um tijolo pousado. Agora um tijolo a funcionar é a criatividade, digamos assim.
E.8	Claro que quando se ensina numa escola de pendor artístico, a noção da inovação ou da criatividade tem um papel importante, mas isso só é possível se nós tivermos em conta um noção de tradição e atitude crítica que nos leva à desconstrução daquilo que já foi feito dentro deste <i>métier</i> . Ou seja, no âmbito específico da fotografia, obviamente que é direcionado aos alunos, é ensinado aos alunos e lhes é proposto enquanto caminho de aprendizagem, de terem conhecimentos de uma certa tradição da prática fotográfica, que é importante deterem esse património cultural para depois os poderem desconstruírem e será através dessa desconstrução que se vai chegar a uma noção criativa. A noção da invenção não é de todo importante. Isso não existe, nesse universo a noção de invenção, o que lá está, é que para se chegar a tudo isso nós precisamos de dominar uma noção técnica. E estabelecer um grande diálogo, no fundo tudo isto cria como um efeito tentacular e ramificado.
E.9	Criatividade. É evidente que a criatividade é algo de importante, mas para mim, ficando a inovação lá no fundo, tem um bocado a ver com a abertura. Eu sempre disse que nos sítios onde trabalhei sempre é importante que vocês se abram ao exterior, criem pontes com outros organismos, com outras entidades, com outras situações, porque isso, essas pontes são pontes de criatividade. As equipas onde trabalhei muito bem, foram sempre equipas multidisciplinares. Sempre gostei muito, e uma pessoa abria-se. Fazer pontes e absorver o que há de bom nessas aberturas. Porque inventar coisas novas não se consegue. <i>É um mito?</i> R.: É um mito e não faz muito sentido. O que faz sentido é você está num sítio, tem estes recursos, e funciona com esses recursos, e tenta ligar as coisas de tal forma que esses recursos criam ali uma sinergia tão boa... para mim é o fundamental, quando uma pessoa faz isso, cinco estrelas, é muito bom. Até pode ser um aluno a fazer isso. No seu pequeno meio, consegue com os recursos que tem pôr tudo aquilo a funcionar, talvez não seja muito brilhante, talvez não seja aquela coisa... mas é alguém muito íntegro, percebeu onde está, percebeu o que pode fazer, faz pequenas inovações porque tem uma solidez muito boa em termos de conhecimento dos seus recursos e anda para a frente. E esse aluno em qualquer outro sítio vai funcionar da mesma forma <i>Acha que isso é que vai fazer a diferença para uma aprendizagem prolongada?</i> R.: Nós temos que ensinar os alunos a funcionar em situações muito diferentes. Não temos tempo para lhes ensinar isso, mas temos tempo pelo menos para lhes transmitir um bocadinho disso. Como é que isso se opera e como é que isso funciona, e a importância disso.

E.10	Criatividade é importante mas isso não se ensina, não é? Invenção e criatividade não se ensinam, mas, evidentemente, dou importância quando um aluno tenta ser mais criativo, não sei se é isso.
E.12	Criatividade. Inovação e criatividade com o mesmo peso.
E.11	A criatividade, a inovação, a técnica e a atitude crítica fundamentais. Pode dizer porquê? R.: Posso. Primeiro, porque acho eu os primeiros três conceitos são fundamentais para conseguirmos atingir um bom produto. Não posso ajudar os alunos a fazer um produto que seja muito bonito e eu não seja exequível, portanto esta ligação é inerente. Claro que para fazermos um produto atual temos que ser criativos, temos que tentar ir sempre mais além, a criatividade também se treina. Quando dizes criativo referes-te a quê? R.: Não cairmos nos clichés de sempre, sempre da mesma maneira. Por exemplo se tiver que dizer aos meus alunos para fazer um logótipo para uma empresa de café, se eu treinar melhor a minha criatividade tenho maneiras de representar o café sem ter que recorrer ao grãozinho do café. É nesse sentido que falo.
Total: 2	SIMULAÇÃO
E.1	Simulação. Não sei. Nem sei se uso a simulação. É no sentido do teatro? Por exemplo pode vê-la assim. Eu estou a partir de palavras que no fundo acompanham alguns autores, e portanto, por exemplo, a simulação no sentido de “<i>fazer como</i>”, por exemplo. Pode vê-la de maneira diferente. Simular é fingir que se está a fazer alguma coisa para um problema hipotético? Sim, isso eu faço. Posso pôr os alunos a pensar que têm que criar um cenário para uma peça, por exemplo. Eles fazem pequenas simulações, só se for por aí. Mas isso se calhar não é bem o sentido da palavra.
E.4	Simulação: 3 A simulação não sei o quer dizer. A simulação pode ser um coisa interessante, por exemplo, do ponto de vista de arte performativa, senão do ponto de vista da imitação, ou pior, esconder a imitação.
Total: 10	ATITUDE CRÍTICA
E.1	Atitude crítica. Para estas idades, é se calhar mais difícil que eles interiorizem uma atitude crítica. <i>Perante o seu trabalho?</i> Sim perante o seu trabalho, porque normalmente têm algumas dificuldades em serem criticados, quando se auto criticam, às vezes simulam, sabem simular uma atitude que seja agradável para o professor. É uma idade difícil. Se calhar é mais fácil quando são mais pequenos, 7,8, ou 9 anos do que nestas idades, são muito frágeis, quando criam objetos. É muito difícil dizê-lo nestas idades, e eu digo, ninguém sai artista de uma escola de artes. Saem com os métodos ou com os meios para vir um dia ser artista. Mas têm que continuar. Mas isso custa-lhes muito ouvir. Creem que fazem os rabiscos e são artistas, portanto a autocritica é difícil, eu tento, devagarinho estimular a autocritica neles.
E.2	Atitude crítica. É fundamental para a aprendizagem, e para o desenvolvimento pessoal. No início é quase um tratamento de choque, sou tão crítica em relação ao trabalho deles, e tento contrabalançar isso com uma atitude de boa disposição e de desdramatização da coisa. (dá exemplo) Tento dar-lhes uma espécie de menu implícito para eles em tempo útil ganharem maneiras de fazerem uma checklist de defeitos do trabalho. Digo-lhes sempre que eles têm que partir do princípio que está mal, e eles dizem sempre que sou pessimista mas não, é só para eles verificarem...tento dar uma espécie de estratégia de autocorreção que desdramatize a coisa, tento que eles percebam que é completamente normal aquilo estar tudo mal, e que não os quero por completamente demolidos e assim, e tento que seja construtivo, embora à primeira pareça que estou a destruir tudo. Essa atitude crítica que às vezes os deixa triste, vão lentamente incorporando e até já dizem: -professora venha cá dizer mal... e eles começam a perceber que é um suporte que eu lhes dou. E percebem que é um meio de continuar, e que é difícil passar sem ele. Acho que sim, que tento fomentar isso. E fazer refletir sobre as coisas sobre as palavras que lhes disseram: -tu já viste o que usaste aqui?- Estou sempre a tentar que aquilo seja dinâmico.
E.3	A atitude crítica. Penso que tem que haver, mas que é mais importante num nível mais avançado. Portanto aquelas que referi em primeiro são aquelas que são básicas.

E.5	Eles escolhem uns projetos, em detrimento de outros, justamente por causa desta atitude crítica. Por acaso tivemos há pouco essa discussão, que houve uns trabalhos que os alunos fizeram em aula, e não estávamos a ver qual era atitude crítica que eles estavam a ter, pura e simplesmente imitar. Porque há a ideia do inventar, porque o inventar só pode ser feito em cima de qualquer coisa que já existe, do antigo, senão só há imitação.
E.6	R.:A atitude crítica é muito importante.
E.7	R.: Atitude crítica é absolutamente essencial, deve-se estar sempre a por em causa, quer dizer, sempre não, antes e depois, nunca durante a ação. Antes da ação pensar o que se quer fazer, depois da ação prática, pensar no que se fez. O professor ou o aluno? R.: Ambos, eu acho que a diferença entre o professor e o aluno é que eu tenho- quando eu comecei a trabalhar como fotógrafo de publicidade ele disse uma coisa que nunca mais esqueci, eu ensino tudo, partilho tudo aos meus assistentes aquilo que sei, porque há uma coisa que nem eu posso alterar, é os 20 anos de avanço. Eu tenho sempre e tal anos de avanço em relação a eles, a diferença é só essa. A diferença entre mim e os alunos, a minha mais valia, é que eu tenho mais idade, não há mais nenhuma. Eu vejo o professor como o capitão do bar, o professor aquele que controla o motim. Assim ninguém ganha, porque senão eles matam-se uns aos outros, às vezes eles tentam, podem ser muito agressivos.
E.9	R.: Atitude crítica. Para mim uma das coisas importantes é a atitude crítica, sem dúvida. O espírito crítico é um bocado motor doutras coisas, certo. Se tivermos espírito crítico, a técnica tende a aparecer porque vemos que ela é necessária para determinado fim.
E.10	Às vezes mais a atitude crítica do que se está a fazer.
E.12	Atitude crítica com muito peso talvez mais do que as outras.
E.11	R.: A atitude crítica, porque acho que a fomento imenso nos alunos. Nós debatemos imenso os trabalhos, e eu sou muito crítica com eles. É uma crítica pedagógica, dou-lhes o feedback daquilo que poderiam ter feito, e da maneira que poderiam ter feito e mostro várias maneiras diferentes de responder às questões, que no nosso caso são trabalhos práticos, e discuto muitas vezes com eles isso, e muitas vezes peço-lhes inclusivamente para se porem no papel de fora, para olharem deles, digo-lhes mesmo isso como se tivesse sido eu a fazer, porque é mais fácil falarmos do trabalho dos outros do que do nosso trabalho. E de sermos críticos com os outros do que sermos críticos connosco. E isto são debates que são feitos ao longo do desenvolvimento dos processos, ao longo de todas as aulas, e depois temos outros momentos em que todos falamos e todos debatemos e dizemos o que achamos dos pontos bons ou fracos dos trabalhos. Os alunos reconhecem o valor desta posição crítica? R.: Reconhecem de tal maneira que quando não digo nada é quando eles ficam preocupados com alguma coisa que não deve estar a correr muito bem, porque eu não disse nada, e não aponte para o bem e para o mal. Já sentem falta. Porque também me dou um bocadinho a conhecer e eles sentem a maneira de uma pessoa estar. Mas acontece, quando eu não digo nada, para eles é sinal que alguma coisa está mal ou não está a correr bem. E digo-lhes sempre que não estou ali para lhes dizer o que eles querem ouvir, mas para lhes dizer numa perspetiva do lado de fora, se podem ir mais longe ou se podem ficar à entrada da porta.
Total: 6 DESCONSTRUÇÃO	
E.1	Desconstrução. É um método como a construção, é a mesma coisa. Quando estamos a estudar um artista podemos ir pelo método da desconstrução, mais nada.
E.2	Desconstrução
E.4	A desconstrução é mais filosófica. A desconstrução só se aprende a fazer quando se tem muita técnica. Você não consegue fazer desconstrução de nada, mesmo do discurso, se não tiver muita técnica.
E.6	A desconstrução também é importante.
E.7	R.: Desconstrução é muito interessante porque há uma coisa é o “reverse engineering” que é, pegar num objeto e desmontá-lo para perceber o que ele é feito. Portanto acho que isso é uma estratégia para uma pessoa perceber, eu acho que a autoanálise é muito importante, a desconstrução é um bocado perceber a si próprio. Gosto muito de uma coisa que é mais ou menos chamada metodologia do design que é, há um problema que é muito grande, muito complicado, que é difícil resolver, desmontamos em problemas mais pequenos, resolvemos os problemas mais pequenos e depois voltamos a montar tudo outra vez.
E.12	Desconstrução .Tem a ver com esta capacidade de interiorização e depois de representação e reconstrução, revisão de um espaço que se quer desenvolver enquanto ideia.
Total: 5 DIÁLOGO	
E.1	R.: Diálogo. O principal diálogo com o aluno é o afeto. É um afeto que tem que ver com motivação, correção, corrigir atitudes, mas também elogiar. Correção de atitudes. Motivar e elogiar aquilo que foi bem feito. Que leva a uma ligação de afeto. É uma relação de afeto que não tem nada a ver com

	os filhos, com os amores, é um afeto que pode marcar positivamente e negativamente. Pode ser negativo. É raro mas já aconteceu. São muitos alunos.
E.2	Diálogo. É o diálogo é fundamental. O que lhes digo muitas vezes é que o trabalho artístico é solitário e o desenho de arquitetura também embora seja mais trabalho de equipa, mas se eles não se habituam a ver o desenho como uma espécie de prémio para ir ao museu, mas sim como um elemento de diálogo para dar o passo seguinte, acostumarem-se a fazer mal para estabelecerem – que o desenho é preciso e que se é para fazer mais depressa, pode sair menos bem mas que vale a pena, para depois eu própria poder dialogar com eles. Pronto, é uma coisa que valorizo realmente.
E.6	O diálogo é fundamental.
E.7	O diálogo é absolutamente essencial, exceto quando é impossível. Acho que há momentos em que é importante assumir que não há mais diálogo possível. E portanto há o silêncio.
E.12	O diálogo, não é bem o diálogo, é a oralidade, a capacidade de responder e de dizer o que se pretende. Apresentar uma ideia. Nestas áreas é muito difícil porque se trabalha muitas vezes com o indizível, mas é uma prática.

OUTROS CONCEITOS SUGERIDOS

EXPERIMENTAÇÃO

E. 3	A experimentação. A experimentação é importante, versus a prática continuada.
E.5	R.: Reinventar, esta história da tradição, a contemporaneidade implica a reinvenção. É o recriar. E nós, o nosso tempo, agora, é o recriar, o reciclar. Este ano eu fiz um workshop com uma amiga holandesa, que é uma colega da tecelagem com quem eu estudo, e então ela estava a ler o Financial Times - porque ela lê inglês, alemão, isso tudo, dá um jeito - e havia um texto muito giro, que em inglês então fica fantástico, que era: 'recycling', 'upcycling'. E demos isso aos nossos alunos, porque realmente, nós estamos sempre a reciclar, a criatividade no nosso caso é sempre a reinvenção. Portanto esta história da imitação jamais pode acontecer nesta escola, mas sim uma reinvenção. A criatividade está ligada à reinvenção. Com base na tradição, na atitude crítica, na desconstrução, com base no diálogo, tudo isso para chegar aqui. A reinvenção é uma fórmula feita de tudo isto. já acrescentei, reinvenção. 'Recycling', 'Upcycling', 'Restyling', reinvenção

INFORMAÇÃO

E.6	Sim, informação no sentido do conhecer, conhecer, conhecer e de criar a vontade de conhecer, isto é, de ir ao cinema, de ouvir música, de ler livros, sempre a ganhar com isso.
-----	---

CONHECIMENTO

E.7	Embora esteja subjacente aqui o gosto pelo conhecimento, sim, francamente decisivo, obviamente com a noção da tradição e do conhecimento da tradição, envolve a noção do gosto pelo conhecimento que é isso que depois permite desconstruir, estabelecer diálogo e essas coisas todas.
-----	--

HONESTIDADE E COERÊNCIA

E.9	R.: Honestidade e coerência. Coerência é algo que eu aprecio muito. Tinha um professor de estética que dizia que nós tínhamos que ter os Ser e o Estar no mesmo sítio. E achei que isso era uma definição da coerência. É termos um bocado disso. A nossa vida ser o que pensamos também. E refletir o que nós fazemos. <i>As nossas opções ou a nossas atitudes serem o reflexo do nosso pensamento?</i> R.: Sim. Agora estar a dizer umas coisas e depois fazer outras... <i>É aquilo que acaba por fomentar nos seus alunos?</i> R.: Sim, sem dúvida, para além de outras coisas que acho que são importantes. Alguma humildade, mas sobretudo a coerência.
-----	--

COMUNICAÇÃO, PERSISTÊNCIA E DEDICAÇÃO

E.11

R.: Não sei se está aqui mas a comunicação, a persistência e a dedicação. É preciso estar a sério senão não se consegue. Definitivamente, acho que não conseguia dar aulas se não gostasse de dar aulas. E se não me dispusesse a estar aqui todos os dias, sem problemas, e não ter essa disponibilidade para eles.

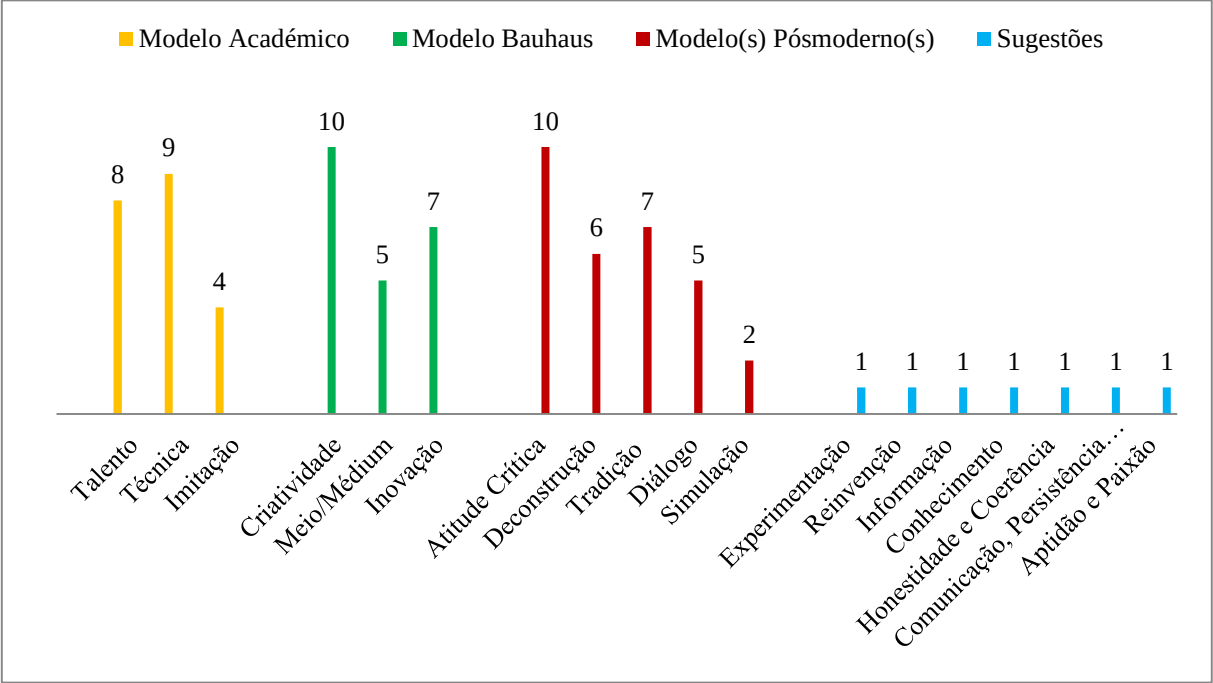
Portanto dedicação tanto do professor, como dos alunos?

R.: Que eles se dediquem? Claro... tem que se estar a sério nas coisas. As coisas que se têm que fazer têm que se fazer a sério, o que não significa não e estar descontraído, mas estar comprometido com aquilo que se está a fazer, sim.

Apêndice 18 | Quadro de conceitos por ordem de relevância para o EAV

Parte II			
Pergunta aberta sobre a relevância dos seguintes conceitos para o ensino de Artes Visuais: Talento, Técnica, Tradição, Meio/Médium, Imitação, Inovação, Criatividade, Simulação, Atitude Crítica, Desconstrução, Diálogo;			
CONCEITOS	ENTREVISTAS	TENDÊNCIA	
Criatividade	E1, E3, E4, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12	1111111111	10
Atitude Crítica	E1,E2, E3, E5, E6, E7, E9, E10, E11, E12	1111111111	10
Técnica	E1, E2, E4, E6, E7, E10, E11, E12	111111111	9
Talento	E2,E3,E4,E5,E7,E8,E10,E12	11111111	8
Inovação	E1,E2,E4,E7, E9, E11, E12	1111111	7
Tradição	E1, E2, E3, E4, E5, E7, E10	1111111	7
Desconstrução	E1, E2, E4, E6, E7, E12	111111	6
Diálogo	E1, E2, E6, E7, E12	11111	5
Meio/Médium	E1 E2 E4 E5 E7	11111	5
Imitação	E2, E4, E5, E7	1111	4
Simulação	E1, E4	11	2
OUTROS CONCEITOS PROPOSTOS			
Experimentação	E3	1	
Reinvenção	E5	1	
Informação	E6	1	
Conhecimento	E7	1	
Honestidade e Coerência	E9	1	
Comunicação, Persistência e Dedicação	E11	1	
Aptidão e Paixão	E8	1	

Apêndice 19 | Gráfico de análise do Modelo Acadêmico | Modelo Bauhaus | Modelos Pós-modernos



Apêndice 20 | Esquema da percepção do Lugar e Não-Lugar do Artista-Professor no EAV

