



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

“*WALKING IN MY SHOES*”
ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO, CRIATIVIDADE E
DESCOBERTA EM HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Relatório de Estágio apresentado a provas públicas para obtenção do grau de mestre
em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientada por Prof.^a Dr.^a Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Ana Patrícia de Matos Mendes Maymone, nº22101476

2024



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

“*WALKING IN MY SHOES*”
ESTRATÉGIAS DE MOTIVAÇÃO, CRIATIVIDADE E
DESCOBERTA EM HISTÓRIA DA CULTURA E DAS ARTES

Versão Final

Relatório de Estágio defendido em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa, no dia 03/07/2024, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 893/2024, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Dr.^a Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Prof. Dr. Hugo Miguel Marques Das Neves Barata

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Ana Patrícia de Matos Mendes Maymone, nº22101476

2024

*“A arte interroga-nos, põe-nos em causa, diz-nos quem somos” (Eduardo Lourenço),
e, no entanto, “o objetivo não é fazer arte, é estar naquele estado maravilhoso que
torna a arte inevitável” (Robert Henri).*

Agradecimentos:

Este trabalho de investigação só foi possível pelo contributo, mesmo que silencioso e às vezes oponente, de todas as pessoas que passaram por mim. Com todas elas aprendi sempre algo de novo, aumentando a esperança ou trabalhando a resiliência e a frustração. Ambas as lições se refletem, sem dúvida, neste percurso que vou trilhando enquanto pessoa e professora-aprendiz.

Agradeço às extraordinárias alunas Beatriz Oliveira, Carolina Maria, Erica Morgado, Lara Lopes, Lúcia Santos, Mariana Freitas e Renata Felizardo, que ao me desafiarem permanentemente, criaram oportunidades pedagógicas para que eu aprendesse e evoluísse como pessoa e professora.

À minha querida Prof.^a Orientadora Maria Constança Vasconcelos, expresso o meu sincero obrigado pelo seu apoio incansável e confiança depositada.

Ao Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro, à sua direção e aos colegas professores e auxiliares, agradeço a forma acolhedora como me receberam, sempre prontos a ajudar no que fosse preciso, nomeadamente ao Prof. Cooperante Luís Militão, à Prof.^a Verónica Ladeira, à Artista Residente Amáble Bezinelli, à Prof.^a Cecília Correia e ao Prof. JP Caldeano.

Às várias entidades colaborantes fora dos muros da escola, em particular ao Guilherme Rocha e à Lara Tomás, do Cineclube CR, e à organização do Caldas Late Night, reconheço profundamente o terem abraçado este projeto como se fosse seu.

Gratidão à minha maravilhosa família e aos amigos fabulosos...

... E a todos os que por mim passaram, criando as condições necessárias para a minha evolução enquanto Ser Humano.

Resumo:

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), na disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), do 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais (TAV), constatou-se que os alunos se sentiam desmotivados com um programa muito teórico, pouco estimulante e criativo. Face ao desafio, foi propósito desta investigação-ação encontrar estratégias que motivassem os alunos para HCA e estimulassem a sua criatividade, sem comprometer a aquisição de saberes.

A partir do Esquema Metodológico Multi-Orbital, o paradigma da comunicação e o trabalho de projeto, baseado em problemas reais do interesse dos alunos, impulsionaram as atividades, que partiram da Igualdade de Género na Arte para abordar os módulos 9 (A Cultura do Cinema) e 10 (A Cultura do Espaço Virtual), numa perspetiva histórica através de representações de artistas femininas, aplicando na prática as ideias subjacentes a cada uma delas. Desfizeram-se preconceitos, repensando o papel social da mulher, pela criação colaborativa e transdisciplinar de peças artísticas, estimuladas pela surpresa de um olhar renovado sobre a obra de arte e pelo próprio ato de criar, através da pedagogia *Wonder*, associada à Cultura Visual.

O projeto evoluiu para o Coletivo “*Walking in my Shoes*”, que produziu uma fanzine com o resumo dos conteúdos aprendidos e as peças integraram o evento Caldas Late Night 26.

Com empenho e criatividade, reconheceu-se a relevância das aprendizagens proporcionadas, valorizando a exploração prática de um tema do interesse dos alunos, a descoberta contextualizada e a deambulação livre sobre a Cultura Visual em HCA.

Palavras-chave: História da Cultura e das Artes; Motivação; Criatividade; Esquema Metodológico Multi-Orbital.

Abstract:

During the Supervised Teaching Practice, in the History of Culture and Arts subject, of the 3rd year of the Professional Course of Audiovisual Technicians, it was noted that students felt unmotivated with a very theoretical, unstimulating and uncreative program. Faced with this challenge, the purpose of this action research was to find strategies that would motivate students for History of Culture and Arts and stimulate their creativity, without compromising the acquisition of knowledge.

Using the Multi-Orbital Methodological Scheme, the paradigm of communication and the project work based on real problems of students' interest drove the activities. These activities started from Gender Equality in Art to address modules 9 (The Culture of Cinema) and 10 (The Culture of Virtual Space), from a historical perspective through works by female artists, applying in practice the underlying ideas of each. Prejudices were dismantled, rethinking the social role of women, through collaborative and transdisciplinary creation of artistic pieces, stimulated by the surprise of a renewed look at the artwork and by the act of creation itself, through the Wonder pedagogy associated with Visual Culture.

The project evolved into the "Walking in my Shoes" Collective, which produced a fanzine summarizing the learned content, and the pieces were integrated into the Caldas Late Night 26 event.

With commitment and creativity, the relevance of the provided learnings was recognized, valuing the practical exploration of a topic of students' interest, contextualized discovery, and free roaming about the Visual Culture in HCA.

Keywords: History of Culture and Arts; Motivation; Creativity; Multi-Orbital Methodological Scheme.

Abreviaturas adotadas

AE - Aprendizagens Essenciais

AERBP - Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro

AV - Artes Visuais

CLN - Caldas Late Night

CV - Cultura Visual

DBAE - Discipline Based Art Education

DGE - Direção Geral da Educação

EA - Educação Artística

ESAD.CR - Escola Superior de Artes e Design das Caldas da rainha

HA - História da(s) Arte(s)

HCA - História da Cultura e das Artes

ME - Ministério da Educação

PAFC - Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PAP - Prova de Aptidão Profissional

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNA - Plano nacional das Artes

SIM - Sistemas de Informação e Multimédia

TAV - Técnico de Audiovisuais

TO - Teatro do Oprimido

Índice

Introdução	14
Enquadramento Teórico	17
1. Evolução da História da Arte	18
1.1. Breve historiografia da História da Arte	19
1.2. Considerações sobre a Historiografia da HA	42
2. Porquê aprender HCA?	46
2.1. Contributos da HCA para uma Educação Holística	50
3. Desafios do ensino da HCA	60
4. Abordagens Alternativas para uma Didática da HCA	64
4.1. Autoexpressão Criativa	64
4.2. Discipline Based Art Education (DBAE)	65
4.3. Pós-Modernismo, Cultura Visual e as Mulheres Artistas	66
Contributos da Cultura Visual para a didática da HCA	67
Porque não houve grandes mulheres artistas?	71
4.4. Abordagem “Wonder”	73
Contributos do “Wonder” para a didática da HCA	74
Trabalho de Projeto e Sala de Aula-Estúdio	79
Cocriação e Trabalho Cooperativo	81
Arte Inspiradora, Criatividade Espantosa, Arte Transformadora	82
4.5. Abordagem Multi-Orbital	85
Estudo Empírico	89
5. Prática Pedagógica: Projeto “Walking in my Shoes”	90
5.1. Fundamentação e Metodologia de Investigação-Ação	90
Definição da Problemática	90
5.2. Caraterização do Contexto Escolar	93
Caraterização da escola	93
Ambiente de Sala de Aula	97
Sala de Processos	97
5.3. Caraterização da Turma	99
Problemas diagnosticados ao nível das aprendizagens e do comportamento	101

Estratégias aplicadas através da Abordagem Multi-Orbital	102
5.4. Projeto “Walking in my Shoes: Igualdade de Género na Arte”	103
Fundamentação da Unidade Didática	104
Objetivos Gerais	106
Planificação a Curto Prazo da Unidade Didática	107
Artistas de Referência	110
Artistas Participantes no Projeto e outras Parcerias	116
Domínios de Articulação Curricular	119
Critérios de Avaliação	119
5.5. Aplicação da Unidade Didática e Resultados Observados	120
Módulo 9: A Cultura do Cinema	120
Módulo 10: A Cultura do Espaço Virtual	129
5.6. Análise do Questionário Aplicado às Alunas	146
Respostas ao questionário Criatividade no projeto “Walking in my Shoes”:	146
Considerações Finais	154
Bibliografia	156
Anexos	166

Índice de Figuras

Figura 1: Paradigma da comunicação e a relação trilógica alunos-docente-saberes na Abordagem Multi-Orbital	85
Figura 2: O contributo do espanto e das metodologias ativas para a motivação, criatividade e sentido de comunidade na Abordagem Multi-orbital	86
Figura 3: Relação entre a CV e o Trabalho de Projeto	87
Figura 4: Abordagem Multi-Orbital	88
Figura 5: Abordagem Multi-orbital aplicada ao Projeto Walking in my Shoes	103
Figura 6: Tabela de Critérios de Avaliação	120

Índice de Imagens

Imagem 1: Helen Frankenthaler a trabalhar no seu atelier em Nova York, fotografia de André Emmerich, 1961. Fonte: https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks .	24
Imagem 2: <i>Zone Blue</i> , Helen Frankenthaler, 1994. Fonte: https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks .	24
Imagem 3: <i>Open Wall</i> , Helen Frankenthaler, 1953. Fonte: https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks .	25
Imagem 4: <i>Before the Caves</i> , Helen Frankenthaler, 1958. Fonte: https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks .	25
Imagem 5: <i>Judite Decapitando Holofernes</i> , Artemisia Gentileschi, 1620. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artemisia_Gentileschi .	31
Imagem 6: Cartaz “ <i>We can do it!</i> ”, J. H. Miller, 1943. Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/We_Can_Do_It!	32
Imagem 7: Paula Rego, a mulher que pintou mulheres. Fonte: https://plataformamulheres.org.pt/paula-rego-a-mulher-que-pintou-mulheres/ .	33
Imagem 8: Série “ <i>Mulher-Cão</i> ”, Paula Rego, 1994. Fonte: https://www.publico.pt/2023/09/22/culturaipsilon/noticia/ha-duas-obras-paula-rego-milionaria-colecao-arte-abramovich-2064332 .	34
Imagem 9: Tríptico da Série “ <i>Aborto</i> ”, Paula Rego, Anos 90. Fonte: https://www.piscina-art.com/blog/2022/1/16/paula-rego-historias .	35
Imagem 10: “ <i>O Celeiro</i> ”, Paula Rego, 1994 - Retirado do Exame Nacional de HCA 2023. Fonte: https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/EX-HCA724-F1-2023-Adp-El15_net.pdf .	35
Imagem 11: Georgia O’Keeffe, fotografia de John Loengard, Abiquiu - México, 1966. Fonte: https://collections.okeeffemuseum.org/object/5765/ .	36
Imagem 12: “ <i>Kokopelli</i> ”, Georgia O’Keeffe, 1942. Fonte: https://collections.okeeffemuseum.org/object/1022/ .	37
Imagem 13: “ <i>Series I White & Blue Flower Shapes</i> ”, Georgia O’Keeffe, 1919. Fonte: https://collections.okeeffemuseum.org/object/994/ .	38
Imagem 14: Joan Mitchell no seu atelier, fotografia de Robert Freson, 1983. Fonte: https://www.joanmitchellfoundation.org/ .	41

Imagem 15: “Sunflowers”, Joan Mitchell, 1990-91.	42
Fonte: https://www.joanmitchellfoundation.org/ .	
Imagem 16: “Chasse Interdite”, Joan Mitchell, 1973.	43
Fonte: https://www.joanmitchellfoundation.org/ .	
Imagem 17: “Untitled”, Joan Mitchell, 1990.	43
Fonte: https://www.joanmitchellfoundation.org/ .	
Imagem 18: “The artist is present”, Marina Abramovic, 2010, fotografia de Andrew H. Walker.	44
Fonte: https://www.lemonde.fr/en/culture/article/2023/02/02/marina-abramovic-s-extreme-performance-art-in-two-documentaries_6014156_30.html .	
Imagem 19: “Gates and Portals”, Marina Abramovic, 2022, fotografia de Thierry Bal.	45
Fonte: https://www.lissongallery.com/artists/marina-abramovic .	
Imagem 20: “Imponderabilia”, Marina Abramovic, 1977.	45
Fonte: https://www.ufrgs.br/corporalidades/o-corpo-objeto-na-arte-de-marina-abramovic/ .	
Imagem 21: “Black Dragon”, Marina Abramovic, 1995, fotografia de Heini Schneebeil.	49
Fonte: http://www.marinaabramovic.com/transitory.html .	
Imagem 22: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Miguel Lopes.	53
Fonte: https://rr.sapo.pt/noticia/vida/2024/03/23/patti-smith-inaugura-exposicao-no-mac-ccb-e-canta-lisboa-antiga-que-o-pai-adorava/371837/ .	
Imagem 23: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Francisco Romão Pereira.	68
Fonte: https://www.timeout.pt/lisboa/pt/noticias/evidence-e-uma-viagem-com-patti-smith-e-o-soundwalk-collective-032224 .	
Imagem 24: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Francisco Romão Pereira.	69
Fonte: https://www.timeout.pt/lisboa/pt/noticias/evidence-e-uma-viagem-com-patti-smith-e-o-soundwalk-collective-032224 .	
Imagem 25: Rose Sélavy, alter-ego feminino de Marcel Duchamp, 1920.	72
Fonte: https://www.anothermag.com/art-photography/8084/meet-rose-selavy-marcel-duchamp-s-female-alter-ego .	
Imagem 26: Inquérito realizado aos alunos pela AERBP.	100

Imagem 27: “ <i>The Infinite World of the Unpredictability of Dreams</i> ”, Aelita Andre, 2017. Fonte: https://www.aelitaandre.com/ .	110
Imagem 28: “ <i>New Women</i> ”, Hannah Höch, 1935. Fonte: https://www.moma.org/artists/2675 .	111
Imagem 29: “ <i>Stranger Vision</i> ”, Dewey-Hagborg, 2014. Fonte: https://deweyhagborg.com/ .	112
Imagem 30: “ <i>A morte da verdade</i> ”, Inês Osório, 2013. Fonte: https://inesosorio.art/ .	113
Imagem 31: “ <i>Sem título</i> ”, Joan Mitchell, 1985. Fonte: https://www.joanmitchellfoundation.org/ .	113
Imagem 32: “ <i>AAA-AAA</i> ”, Marina Abramovic, 1976. Fonte: http://www.marinaabramovic.com/bio.html .	114
Imagem 33: Série “ <i>Aborto</i> ”, Paula Rego, anos 90. Fonte: https://casadashistoriaspaularego.com/pt/ .	115
Imagem 34: Nuvem de palavras sobre o que é um biohacker.	129
Imagens 35 a 37: Ilustrações realizadas pelas alunas para a atividade “Alter-Ego”.	130
	132
Imagem 38: A instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ” no Jornal das Caldas.	137
Imagem 39: A instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ”, colaboração com o aluno de Eletrónica, William Memba.	138
Imagens 40 e 41: Plataforma colaborativa <i>online</i> , para design gráfico, utilizada pelas alunas para fazerem a <i>fanzine</i> : https://www.canva.com/ . Distribuição de páginas por aluna.	140
Imagens 42 e 43: Montagem da <i>Fanzine</i> , frente e verso.	141

Índice de Fotografias

Fotografias da autora do estudo, à exceção das que estão devidamente identificadas.

Fotografia 1: Edifício de entrada da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro	95
Fotografia 2: Sala de Processos	98
Fotografia 3: Sala de Processos, onde o projeto “ <i>Walking in my Shoes</i> ” deixou lembranças	99
Fotografia 4: Guilherme Rocha no AERBP, registo de Leonardo Inverno	117
Fotografia 5: Esfregona suja de tinta	121
Fotografia 6: Esfregão de aço, batom, escova e verniz	121
Fotografia 7: As alunas a criar a obra “Mulher”	122
Fotografia 8: As alunas a criar a obra “Mulher”	123
Fotografia 9: Alunos do 8º C a ajudarem na peça “Mulher”	123
Fotografia 10: Alunos do 8º C a ajudarem na peça “Mulher”	124
Fotografia 11: Pormenor do resultado final da peça “Mulher”	125
Fotografia 12: Pintura realizada por uma aluna em casa, inspirada pela atividade do Expressionismo Abstrato, registo da própria aluna, enviado por <i>whatsapp</i>	125
Fotografia 13: Alunos de toda a escola a assistir ao documentário “Paula Rego: Histórias e Segredos”, registo de Leonardo Inverno do Cineclube CR	126
Fotografia 14: Debate no final da sessão “Ela é uma música”, com a realizadora Francisca Marvão	128
Fotografia 15: Sessão “Violência no Namoro” com a artista residente Amábile Bezinelli	134
Fotografia 16: Instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ”, registo do Dinis Araújo, aluno do TAV do professor JP Caldeano	135

Fotografia 17: Instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ”, as alunas a interagir com uma colega, Iara Pires, de outro curso	136
Fotografia 18: Instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ”, cartaz “Liberta-te”	137
Fotografia 19: Instalação “ <i>Walking in my Shoes</i> ”	139
Fotografia 20: Fanzine “ <i>Walking in my Shoes</i> ”	142
Fotografia 21: Participação no CLN 26	143
Fotografia 22: Alunas a montar a instalação-exposição para o CLN 26, com a ajuda de um colega de turma não participante no projeto	144
Fotografia 23: O Coletivo “ <i>Walking in my Shoes</i> ”, 2022-2023	145

Introdução

Vivemos numa sociedade global em que a comunicação é cada vez mais centrada na linguagem imagética, geralmente repleta de significados subjetivos e dúbios, pelo que é essencial educar os jovens para a interpretação dos múltiplos sentidos das mensagens que as representações visuais podem transportar, trabalhando o seu pensamento crítico.

Segundo Marín (2003, pp.4-5), as imagens, incluindo os objetos de arte, dão-nos a conhecer o mundo que nos envolve, integrando o nosso quotidiano e contribuindo para a nossa formação enquanto pessoas, configurando valores, desejos e criatividade.

Porém, a arte assume uma dupla função no processo dialógico da comunicação, uma vez que nos permite ter noção e compreender os outros e o seu contexto, ao mesmo tempo que cria oportunidades para nos darmos a conhecer a esse mundo, construindo uma linguagem e “marca” visuais próprias, inspirados nessa mesma vida imagética que nos rodeia, sobre a qual aprendemos para, a partir dela, desenvolvermos o pensamento criativo e divergente.

Para Marín (2003, pp.5-6), a linguagem artística é um conhecimento instrumental, sendo a competência visual necessária a todas as pessoas, em todas as áreas da vida e profissionais, para uma comunicação mais eficaz. Assim, a construção de uma identidade visual é um direito de todos - o ser capaz de reconhecer e ser reconhecido pelas próprias imagens - em que a compreensão e criação de objetos artísticos são interdependentes, estando implícitas uma na outra.

A singularidade da maneira como a arte questiona a vida, “*como só ela o sabe fazer*” - porque mais do que respostas, a arte ajuda a levantar questões e a refletir sobre elas - torna-a num veículo de comunicação fundamental, único e privilegiado.

Consequentemente, as artes visuais associadas a outras manifestações artísticas podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento holístico dos jovens e no atenuar da diferenciação social, alargando o acesso a esta ferramenta de comunicação e ao seu vocabulário, para além das elites e do “capital cultural” (Pereira, D., 2023, p.41).

Por isso, a escola deve proporcionar aos alunos o seu envolvimento com diferentes linguagens visuais, sem no entanto se limitar a elas, ultrapassando a hegemonia do ocularcentrismo, da linguagem verbal (oral e escrita) e abrangendo e integrando outras formas de comunicação sensoriais e experienciais.

No âmbito da formação artística em Portugal, surge a disciplina de História da Cultura e das Artes (HCA), que tem sofrido muitas transformações ao longo dos tempos,

encontrando-se num paradigma complexo sobre a sua continuidade narrativa (Belting, H., 2012) e metodologias de ensino (Martikainen, J., 2017).

Apesar das suas limitações programáticas, com conteúdos centrados na cultura do génio, masculino, viril e europeu, a HCA pode trazer benefícios para o crescimento pessoal e cognitivo dos jovens, dependendo da forma como o docente aborda as temáticas e das metodologias pedagógicas que seleciona, e adapta a cada aluno.

Ao desencadear o espanto, curiosidade e capacidade de fruição na exploração e aquisição de conhecimentos a partir da Cultura Visual e temas transversais, a HCA levanta e debate questões relevantes e estruturais do mundo e trabalha a parte cognitiva, emocional e afetiva dos alunos, servindo como referencial para a criatividade, mas principalmente para uma interpretação e comunicação mais eficazes. Ao refletir sobre todas as culturas, a HCA promove a sua aceitação e a inclusão de todos. Por isso, a HCA deveria estar integrada - ser expandida no processo de ensino-aprendizagem - noutros cursos e áreas do saber, que os alunos podem frequentar para além das Artes.

Durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES), 2022-2023, lecionou-se aos jovens do 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais (TAV) esta disciplina, pela qual não revelavam qualquer interesse, considerando-a muito teórica, baseada apenas em aulas expositivas e sem utilidade para a sua vida pessoal ou futuro profissional. Não demonstravam qualquer curiosidade nem prazer na descoberta da obra de arte e sentiam-se desmotivados com as temáticas e conteúdos programáticos abordados, que achavam pouco estimulantes ou criativos, independentemente da época ou movimento artístico apresentado.

Perante este cenário, levantou-se a seguinte questão:

- Que estratégias adotar na motivação dos alunos para HCA, orientados pelas Aprendizagens Essenciais, mas ao mesmo tempo promovendo a criatividade, capacidade comunicativa, espanto e prazer na descoberta do mundo através da Arte?

E que pode ser desconstruída, ou detalhada, em outras três questões mais simples e específicas:

- Como demonstrar aos alunos que a HCA pode ter um impacto positivo na sua vida pessoal e profissional?
- Como tornar os conteúdos de HCA mais apelativos e interessantes?
- Como trazer um carácter mais prático e experiencial à disciplina?

Então, este trabalho procurou responder aos desafios encontrados, estabelecendo como objetivos questionar as atuais práticas pedagógicas em HCA - partindo dos interesses dos alunos, construindo com eles projetos artísticos, práticos e experienciais que valorizem a sua visão do mundo e reflitam as suas preocupações, transferindo o ponto de partida para o jovem e desviando o foco do cumprimento programático - e compreender se as medidas e alternativas propostas conduziram a uma maior motivação dos alunos para HCA, admiração, prazer e fruição na descoberta do mundo pela Arte e evolução no processo comunicativo e criativo. Assim, propôs-se verificar se as hipóteses apresentadas de mudança na prática pedagógica do ensino-aprendizagem de HCA obtiveram resultados positivos, com que consequências, e onde podem e devem ainda ser melhoradas.

Recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação - que permitiu confrontar na prática o quadro teórico traçado e as hipóteses levantadas, produzindo assim conhecimento mais consequente e próximo da realidade docente. Este estudo envolveu principalmente métodos qualitativos, baseados na observação e registo do comportamento dos alunos face a HCA, tendo-se recorrido pontualmente a uma análise quantitativa, pela condução de um inquérito para verificação e comprovação dos resultados alcançados.

O trabalho encontra-se estruturado em duas partes: o Enquadramento Teórico e o Estudo Empírico.

Na primeira parte, definiu-se o estado da arte, investigando-se o que outros autores sabem e utilizam na sua prática pedagógica, como aplicam esses conceitos em contexto de sala de aula e enfrentam os desafios encontrados na sua prática profissional. Com o intuito de estabelecer estratégias que motivem os alunos para HCA, começou-se por investigar a evolução da disciplina, os paradigmas em que se fundamenta e que influência têm nela; em que medida é importante aprender HCA e com que dificuldades se depara no seu ensino - o que falta fazer ou não está a ser trabalhado com os alunos e precisa de mudar - e que estratégias pedagógicas e didáticas estão a ser utilizadas por outros, para ultrapassar os desafios detetados e tornar a aprendizagem da HCA mais apelativa e motivadora e um contributo para a construção de um cidadão holístico.

Na segunda parte apresenta-se a aplicação da prática pedagógica conduzida, através do projeto “*Walking in my Shoes*”, descrevendo-se o seu contexto, fundamentação e metodologia utilizada, bem como os participantes e o seu contexto, e a planificação didática com recolha e análise de resultados. E por fim, as considerações finais, onde se apresentam as conclusões alcançadas com este trabalho.

Enquadramento Teórico

1. Evolução da História da Arte

Ao longo das últimas décadas emergiram novos modelos gnoseológicos em História da Arte (HA), quanto às temáticas de investigação, práticas e metodologias utilizadas, com implicações no processo de ensino-aprendizagem e opções pedagógicas (Martikainen, J., 2017a, p.2),

De acordo com Kern (2004, pp.205-214), a HA encontra-se numa fase de crise causada pela *“perda de especificidade do objeto de estudo”*, *“incerteza em relação aos paradigmas no campo do saber científico”* e *“rompimento das fronteiras entre práticas artísticas”* - numa *“mescla com atividades de outros domínios”* - em que a pluralidade não permite uma análise coerente a partir dos modelos convencionais, exigindo-se a demanda por novas alternativas metodológicas.

Cientes da complexidade de uma historiografia das imagens e dos objetos artísticos, os historiadores dotaram-na de autonomia e consistência científica, estendendo o diálogo a outras ciências humanas, até mais especializadas ou específicas, globalizando o âmbito da investigação (Huchet, S., 2014, p.223; Belting, H., 2014, p.9).

A multiplicidade de paradigmas na atualidade decorre parcialmente da expansão do território da HA ao vasto campo da cultura, paradoxalmente renunciando ao seu caráter singular, transferindo o seu discurso único sobre um acontecimento artístico, para *“uma possibilidade de escolha entre várias “histórias da arte”, as quais se aproximam da mesma matéria por diferentes lados”* (Belting, H., 2012, p.203). Kern (2004, pp.205-214) defende a necessidade epistemológica de interrogar a própria HA, propondo novas questões que ajudem a expandir a sua capacidade de explicar e abordar a arte sobre diferentes perspetivas, sugerindo novos pontos de vista sobre ela.

O alargamento do conceito de Arte às produções culturais não ocidentais, inseridas em contextos históricos, civilizacionais e morais distintos, bem como a inclusão da arte pré-histórica no campo de investigação da HA, gerou uma reflexão sobre a antropologia visual das imagens e, por conseguinte, dos objetos artísticos (Belting, H., 2014; Huchet, S., 2014, p.224), desconstruindo ideias pré-concebidas de materialidade, unicidade e temporalidade, habitualmente associadas à história.

Perante a inexistência de um objeto de estudo bem definido, que ultrapassa o âmbito das “Belas-Artes” entrando pela Cultura Visual (CV), e na impossibilidade de eleger um modelo primordial ou metodologia universalmente reconhecida para o ensino da atual HCA, compete ao docente determinar a natureza dos conteúdos a trabalhar com os jovens, estabelecer objetivos e encontrar os métodos mais adequados a cada um.

Assim, a exploração de cada paradigma, com uma perspetiva epistemológica única sobre o acontecimento artístico e a sua interpretação, impõe algumas linhas de reflexão prévia sobre a evolução da HA, ou HCA, enquanto área de conhecimento e o seu impacto na Educação Artística (EA).

Esta historiografia reflexiva permitirá delinear alguns critérios e caminhos a seguir no ensino da HCA, tendo em conta os desafios encontrados, mas também os objetivos de uma educação inclusiva (DL 54/2018) e curricularmente flexível (DL 55/2018).

1.1. Breve historiografia da História da Arte

Ao longo dos séculos, vários investigadores contribuíram para a formação e desenvolvimento da HA enquanto área epistemológica, estimulando a reflexão sobre problemáticas, grandes questões levantadas e a maneira como o conhecimento é adquirido, avaliado e interpretado, originando diferentes modelos de abordagem ao estudo da Arte e da Cultura Visual.

A primazia do Génio Individual e o Ciclo Interno da Arte

No século XVI, Giorgio Vasari (1511-74) compilou no seu livro “*Le vite de’ più eccellenti pittori, scultori e architettori*” a biografia de artistas italianos de referência, pela sua genialidade e originalidade no uso dos cânones clássicos. A sensibilidade à forma conduziu à identificação anacrónica de “Estilos”, associados ao trabalho de cada artista, escola ou período, o que originou uma “história de precedentes”, numa progressiva aproximação aos padrões da época. A busca pela forma perfeita partia da cópia de exemplos clássicos - que procuravam superar a natureza, pela idealização do padrão de beleza - recuperando a glória passada (Fernie, E., 1995, pp.10-28; Huchet, S., 2014, pp.226-227; Belting, H., 2012, p.224; Preziosi, D., 2009, pp.13-16).

Vasari introduziu a ideia cíclica do desenvolvimento artístico: nascimento, apogeu, decadência e renascimento, para justificar a diferença de cânones entre períodos, contudo ignorou o contexto cultural, histórico e social da arte, resultando numa inadequação do método a outras épocas e locais (Huchet, S. 2014, p.226; Preziosi, D., 2009, pp.13-16).

Atualmente, muitos docentes herdaram, por formação académica, o preconceito do cânone clássico, continuando a valorizar o rasgo de genialidade - uma apologia aos artistas renascentistas coletados por Vasari - e a superação e idealização da natureza.

Primórdios da História Cultural: A Contextualização da Arte

No século XVIII, período Iluminista, Johann J. Winckelmann (1717-68) editou o livro “*História da Arte da Antiguidade*”, com as suas descobertas *in loco* sobre as obras clássicas, valorizando a escultura grega (Huchet, S., 2014, pp.229-230). Ficou conhecido como o “pai” da Arqueologia e da HA, pelo seu contributo na fundação destas disciplinas (Ferne, E., 1995, p.68), e inspirou o movimento Neoclássico.

Exaltava os padrões de beleza, proporção, harmonia e estética explorados pelos gregos e romanos (base dos ideais eurocêtricos), discriminando outras culturas e etnias - recusando-se, por exemplo, a aceitar a coloração na escultura grega (Pereira, D., 2023, pp.50-51). Além disso, a produção artística clássica retratava a mulher como submissa e subjugada ao homem, numa exploração do frágil corpo feminino, contraposto à virilidade masculina (Idem).

Aceitava a existência de um ciclo da arte, aproximando-se do trabalho de Vasari, e estabelecia a Antiguidade Clássica como referência, que considerava o modelo e cânone ideais. Em resultado, emergiu uma atitude ambivalente perante a contemporaneidade, que persiste até aos dias de hoje: o sentimento de um permanente declínio artístico, de um saudosismo, em que o “*antigamente é que era bom*” (Ferne, E., 1995, p.70).

Iniciou um dos maiores debates da atualidade: a relevância do contexto e da cultura no estudo do objeto artístico. Na sua abordagem, mais sistemática e científica, a cultura surge como princípio organizador, destacando as causas históricas como responsáveis pelo aparecimento e evolução de um “Estilo” (Preziosi, D., 2009, p.14). Compreendendo a arte como expressão de uma civilização, como um todo, deixou por elucidar como ela se desenvolve e interpreta em contextos e culturas distintas da Antiguidade Clássica.

Tal como Vasari, a perspetiva de Winckelmann continua a influenciar o ensino das artes, modelando os conteúdos das Aprendizagens Essenciais em HCA, sua organização e seleção de temas. Os seus preconceitos vigoram em muitas salas de aula, também patentes nos exames de Desenho, que seguem os padrões classicistas de idealização e superação da natureza, pelo recurso ao ocularcentrismo - com o desenho por observação, que ignora o contributo de outros sentidos no entendimento do ser ou objeto analisado - e à cópia, numa demanda pela perfeição e domínio técnico.

A Cultura das Minorias e a Experiência Sensorial

Johann von Herder (1744-1803), coevo de Winckelmann, propôs uma visão hermenêutica que defendia a cultura das minorias, o seu direito à individualidade e à interpretação a partir de si mesmas, e não pela ótica de outra cultura (Denby, 2005;

Sanches, M. & Serrão, A., 2002, pp.265-266). Introduziu na HA a problemática diacrónica da interpretação e produção artística, que persiste atualmente pelo anacronismo de usufruirmos de uma obra realizada noutra época e/ou lugar, sob um olhar cultural distinto - na verdade, ainda eurocêntrico e em desconsideração pelas minorias e pelos géneros.

Valorizou a experiência sensorial na construção de uma sensibilidade estética (em particular o tato), que recorre ao corpo e ao movimento para significar o objeto de arte, numa proposta diferenciadora na sua apreciação, para além da visão ou ocularcentrismo (Franceschini, P., 2017, pp.98-100).

Visão Metafísica da Arte como História da Totalidade

O filósofo alemão Wilhelm F. Hegel (1770-1831) compilou no seu livro “Curso de Estética” a proposta metafísica da arte gerada pela ação do espírito, em que o conteúdo e a forma estão interligados por uma unidade coerente, a ideia universal. A procura por esta unidade resulta na expressão artística de uma época.

Hegel estabeleceu uma nova metodologia, dividida nas grandes Formas de Arte, que correspondem a três etapas de desenvolvimento em HA: a simbólica, para a arquitetura das culturas pré-clássicas; a escultura clássica; e a romântica, compreendendo épocas e estilos pós-clássicos, com a pintura, música e poesia. Esta tripartição temporal e a dialética das disciplinas artísticas influenciaram o desenvolvimento da HA ao longo dos séculos e resultaram na impossibilidade das formas se repetirem, subsistindo num sistema de progressão constante. Esta efemeridade não permite a sobrevivência dos modelos de criação formal, gerando relatividade e um debate centrado na tese hegeliana do fim da arte (Huchet, S., 2014, p.231).

Um aparte à História da Totalidade: Visão Sinestésica das Artes

Simultaneamente, surgiu em França a visão sinestésica da arte, fomentando a sua unidade pela mesclagem parcial ou total entre artes e entre artes e sentidos, culminando na fruição completa do objeto artístico (Barasch, M., 1990, pp.199-201).

A pedagogia sensorial e afetiva impacta numa aprendizagem consequente, orientada para a criatividade, motivação e memorização, enquanto a fusão dos sentidos assume um papel fulcral no processo criativo, originando a experiência imersiva, prática artística da atualidade, em que artistas e espaços expositivos recorrem à sinestesia para promover a fruição das peças de arte pelo espectador.

Especialistas da Análise Visual

Os peritos em arte, alheios às teorias dos filósofos e historiadores, criaram métodos próprios para o reconhecimento, autenticação, datação e classificação das obras de artes e objetos valiosos, com vista ao seu atribucionismo. Tinham um vasto conhecimento sobre estilos individuais, escolares e periódicos, baseando o estudo da arte na sua análise visual, por observação e exame diretos (Barasch, M., 1990, p.44).

O método de peritagem de Giovanni Morelli (1816-91) partia de uma análise minuciosa dos objetos artísticos, restrita a detalhes visuais e formais, desvalorizando o contexto da sua produção, sendo a matéria e os materiais veículos de expressão de um artista. Complementarmente, o arquiteto alemão positivista Semper (1803-79) propôs uma explicação para as formas artísticas, por meio de três fatores: função, material e técnica.

Com a atenção focada no pormenor formal, técnico, material e iconográfico, escapava a esta análise visual a percepção do todo, mas consistiu numa nova abordagem processual ao estudo da arte, independente do contexto espaço-temporal.

Não obstante, perpetua a apologia do génio, dos cânones clássicos e eurocêtricos e do ocularcentrismo.

Os Estilos e o Formalismo na Arte

Os historiadores Alois Riegl (1858-1905), Wölfflin (1864-1945) e Roger Fry (1866-1934) contribuíram para o desenvolvimento do conceito de “estilo”, entendido como um padrão imagético que revela a forma própria como uma cultura se exprime visualmente, marcada pelo espírito da época ou valores culturais, em que os modos de ver e a função simbólica da arte (não explicada pelo formalismo) se modificaram no tempo. O “estilo” e a estética assumiram uma posição central na HA (Minor, V., 2001, pp.125-131).

Riegl apreciava as artes “menores”, onde identificava um “querer artístico” que se refletia na forma do objeto, transmitindo uma imagem fidedigna do pensamento cultural de uma época, numa dualidade entre indivíduo e entidade coletiva (Ferne, E., 1995, pp. 127-129).

Wölfflin inspirou-se no modelo hegeliano, mas, tal como Riegl, não encontrou diferenças qualitativas entre épocas. Sem juízos de valor, o seu ciclo trifásico estava organizado em cinco categorias estilísticas ou pares de conceitos visuais opostos - Linear e Pictórico, Plano e Profundidade, Forma Fechada e Forma Aberta, Pluralidade e Unidade, Clareza e Obscuridade. O seu modelo estruturado e metódico de observação configurou uma base sólida para a análise e organização em HA, que desejava anónima (Ferne, E., 1995, p.127; Minor, V., 2001, pp.111-127; Wölfflin, H., 2006).

Fry, apreciador do movimento moderno, abordava o objeto artístico a partir do conteúdo, relação discordante com a natureza (sem nunca a imitar) e a forma, que através dos elementos gráficos desencadeava as emoções humanas (Ferne, E., 1995, p.157; Minor, V., 2001, pp.134-135).

O formalismo, à exceção do russo associado ao marxismo, desliga a arte das condições sócio-históricas, tentando perceber como a linguagem e os objetos comunicam, produzindo diversos significados e efeitos, e como os mecanismos de criação de sentido funcionam, partindo da representação e das técnicas.

Apesar da análise formalista se desligar do contexto, da sua cultura, e se basear no sentido da visão (ocularcentrismo), esta abordagem desvia-se dos modelos clássicos de beleza, idealismo e superação da natureza, abrindo portas para uma consideração sobre a abstração formal, intimamente associada ao mundo da memória, percepção, experiência e subjetividade de cada um. Por outro lado, muito embora a permanente distinção entre artes “maiores” e artes “menores”, alguns historiadores demonstraram apreço por outras manifestações artísticas, para além das tradicionais pintura, escultura e arquitetura, assim como por autores desconhecidos, recusando-se ao elogio da genialidade.

O formalismo persiste como abordagem histórico-artística por permitir a ilusão de uma certa unidade, uma vez que os seus critérios parecem encaixar numa análise objetiva de qualquer peça artística.

“Art-for-Art’s-Sake”

Uma versão mais profunda do formalismo reclamou a total autonomia da arte das preocupações sociais, interesses políticos e valores morais, numa visão purista e modernista da obra, validada estritamente pelos seus elementos formais, gráficos e de composição (linha, cor, espaço, volume, materiais, suportes, etc.).

Clement Greenberg (1909-94) aclamou o formalismo radical, com a pintura abstrata, expressionista abstrata e pós-abstrata pictórica (“*color-field*”), de onde se elevaram nomes como Helen Frankenthaler (1928-2011). A experiência estética baseava-se no sentimento, sendo intemporal e irresistível, com uma validade universal, e os elementos de estilo eram irreduzíveis, únicos em cada arte particular, pois o conteúdo dissolvia-se de tal maneira na forma, que a obra de arte não podia ser reduzida, no todo ou em parte, em nada que ela mesma (Minor, V., 2001, pp.137-138).

Retratava a arte como o último bastião de valor e autenticidade na sociedade contemporânea, rejeitando a cultura em prol da purificação da expressão, isolada da narrativa e do simbolismo das referências do mundo externo (Harris, J., 2006, pp.22-23).



Imagem 1: Helen Frankenthaler a trabalhar no seu atelier em Nova York, fotografia de André Emmerich, 1961
(Fonte: <https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks>)



Imagem 2: *Zone Blue*, Helen Frankenthaler, 1994
(Fonte: <https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks>)



Imagem 3: *Open Wall*, Helen Frankenthaler, 1953
(Fonte: <https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks>)



Imagem 4: *Before the Caves*, Helen Frankenthaler, 1958
(Fonte: <https://www.frankenthalerfoundation.org/artworks>)

História Cultural da Arte, a propósito da Iconografia - Iconologia

No início do séc. XX, surgiu uma nova proposta metodológica, a Iconologia, que explora o significado das obras, contextualizando-as. Enquanto a Iconografia observa a representação visual de um tema ou ideia, identificando os seus elementos formais e simbólicos, a Iconologia estuda o seu significado, destacando o contexto para revelar os sentidos das representações simbólicas e interpretá-los.

Aby Warburg (1866-1929) abordou a HA pela interdisciplinaridade, estudando a globalidade da peça artística. Através da análise iconológica e enquadramento sociológico, remeteu-se para uma História Cultural, procurando entender os processos evolutivos que regem a transformação estilística (artística) e representativa (simbólica), nos modos de ver concretos do seu tempo e espaço e na sua integralidade. A perspetiva de Warburg difere da ideia de estilos como reflexo do espírito, considerando que a HA é uma narrativa sobre emoções e a sua expressão ao longo do tempo, destacando a obra de arte como campo de experimentação para os sentimentos humanos. Para além disso, enfatiza a interconexão de linguagens visuais e gestos, como manifestações que (re)aparecem noutros contextos artísticos (Huchet, 2014, p.236).

Erwin Panofsky (1892-1968), influenciado por Warburg e E. Cassirer (1876-1945), dedicou o seu trabalho ao significado das imagens, analisando os atributos específicos e gerais de uma composição e o seu sentido para toda a cultura. De acordo com o autor, a compreensão dos objetos artísticos estabelece-se pela leitura do mundo dos motivos artísticos, do mundo das imagens e do mundo dos valores simbólicos, dividindo-se em três níveis de entendimento: Pré-iconográfico (primário), com a leitura fenomenológica da imagem, em que a perceção do objeto ou acontecimento resulta apenas do seu estilo e forma puros; Iconográfico (secundário), com a análise dos temas e conceitos específicos do objeto, expressos pelas fontes literárias, pelo seu estilo ou época; Pós-iconográfico, com a interpretação do significado intrínseco da peça de arte em relação ao seu contexto (social, ideológico, político, etc.) e a outro mais amplo, dos símbolos e códigos, pela expressão do conteúdo essencial artístico em valores, decodificando os seus programas e mistérios.

O método de Gombrich (1909-2001) reforça a relação entre arte e cultura, pelo centralismo das tradições e continuidade das civilizações ocidentais, como inspiração para os artistas. O seu método implica um movimento de pessoas, cujos motivos e interesses são tão variados que, sem uma psicologia ou espírito universal, seria possível indivíduos de épocas diferentes se entenderem. O estudo da arte do passado, complexa e confusa, auxiliaria na compreensão da condição humana, também ela de grande complexidade.

A perspetiva de Gombrich rompe parcialmente com a falta de contextualização da produção artística, contudo imortaliza o eurocentrismo e o colonialismo ao estabelecer as

civilizações e tradições ocidentais como cânone, numa exaltação à sua superioridade, ao ponto de servir de inspiração para outros.

Não obstante, a Iconografia-Iconologia é a verdadeira visão de uma história cultural, em que as inovações artísticas produzem uma resposta humana ao seu contexto, com um valor associado. No entanto, nenhuma cultura pode ser completamente mapeada sem que cada um dos seus elementos culturais seja percebido isoladamente, constituindo um dilema para a História da Cultura.

Em suma, a originalidade destas metodologias reside na relação que estabelecem entre as imagens e documentos textuais, questionando o objeto artístico não só pelas suas características formais, mas também pelos seus sentidos e funções, numa aproximação ao contexto cultural. Contudo, estes historiadores são criticados por se dedicarem ao estudo das peças quase exclusivamente a partir de textos e documentos, secundarizando a análise das próprias imagens.

História Social da Arte

Karl Marx (1818-1883), fundador do marxismo, substituiu a epistemologia da HA assente no espírito universal, por uma base económica, a produção das formas culturais. Referiu a influência social, política e ideológica, contextualizando a arte na luta de classes e seus interesses, em que a relação com o contexto é manipulada pelo poder e sua necessidade de manter a hierarquia social (Ferne, E., 1995, p.347; Minor, V., 2001, p.142).

Distinguindo a base económica da superestrutura cultural, a arte explica-se pela sua base material, que suporta a sociedade, procurando compreender como se conectam. Até aqui, os métodos tradicionais em HA ignoravam o contexto social da arte, do artista e do público, e as estruturas de poder que os condicionam (Minor, V., 2001, pp.144-145).

Frederick Antal (1887-1954), Arnold Hauser (1892-1978), Nicos Hadjinicolaou (1962-), Walter Benjamin (1892-1940) e Theodor Adorno (1903-1969) debateram as perspetivas intrínsecas (formalismo) e extrínsecas (história social) da arte.

O marxismo, patriarcal e opressor, evitava questões de igualdade de género na arte, pelo que algumas historiadoras feministas, como Griselda Pollock (1949-) e Carol Duncan (1936-), apesar de se integrarem neste movimento, discordavam com alguns dos seus métodos e valores.

Nova História da Arte

Emergindo nos anos 50-60, a Nova História da Arte representa um conjunto de abordagens mais sistematizadas, como o feminismo, semiologia, estruturalismo, pós-estruturalismo, cultura visual e psicanálise, tendo o contexto como base da análise dos objetos artísticos e da sua produção, conectando-os a acontecimentos políticos e sociais contemporâneos e do passado, pela associação da história social da arte à iconologia de Panofsky.

Para Timothy J. Clark (1943-), marxista ligado à semiologia, a ordem social é potenciada pela representação ou hábitos discursivos e por sistemas de signos ou sintaxe visual, onde a interpretação de uma peça de arte resulta de valores estéticos transmitidos em sociedade, a partir de certas características da própria cultura.

Os vários artistas e historiadores da Nova História da Arte envolveram-se em manifestações e movimentos sócio-políticos, lutando pelos direitos das minorias e por uma mudança social progressiva (Harris, J., 2006, pp.214-215).

Estruturalismo: Semiologia em Arte

Com origem no campo das ciências sociais e humanas, o estruturalismo identifica os padrões de organização da vida quotidiana e dos seus sistemas de representação. Tem como propósito identificar os significados das imagens e as mensagens de que elas são portadoras (Kern, M., 2004, pp.205-214).

A semiologia de Ferdinand de Saussure (1857-1913) enquadrava a língua como um sistema de signos e significados, abordando-a pelas leis e elementos que a estruturam, e não pelo seu conteúdo. Em HA, Meyer Schapiro (1904-96), Louis Marin (1931-92) e Hubert Damisch (1928-2017) identificaram diferentes estruturas na representação e análise visuais da composição, combinando características biológicas, psicológicas e sociais com as formais e iconográficas, construindo uma relação binária entre pares de estruturas opostas.

Existem três categorias de signos: o ícone, em que o sinal se assemelha ao que representa; o índice, onde o sinal se associa ao que representa; e o símbolo, onde a ligação ao referencial é cultural e meramente convencional.

Por definição, a semiologia aplica as técnicas estruturalistas ao sistema de signos, indo para além da linguagem, construindo um modelo da estrutura dos objetos a investigar, sem se preocupar com o seu conteúdo. Limita-se ao ponto de vista mais relevante para as mensagens a analisar, ou seja, aos sinais em si e aos seus significados, excluindo outros fatores determinantes para o objeto, mas que devem ser tratados separadamente, embora dentro do sistema geral de significados (Ferne, E., 1995, pp.359-360).

A decodificação das regras do processo comunicacional e sua unicidade aplica-se apenas à vertente síncrona da produção artística, não explicando as transformações e o desenvolvimento diacrónico da arte, deixando por explorar a maneira como os significados mudam com o tempo.

Pós-Estruturalismo e Cultura Visual, uma Abordagem Interdisciplinar

Este paradigma apareceu como reação ao precedente, tanto pela rejeição das suas ideias, como pela sua reconstrução. Destacaram-se alguns pós-estruturalistas como Roland Barthes (1915-80), Jacques Derrida (1930-2004), Michel Foucault (1926-1984), Paul Ricoeur (1913-2005) e Jacques Rancière (1940-), pela sua análise do significado do significado, que recusaram como sendo produto de intenções individuais. A qualidade de um sinal não podia ser avaliada pela eficácia da sua comunicação, nem por critérios objetivos, uma vez que resulta dos interesses instituídos por grupos socio-económicos e políticos, com o propósito de manter a hierarquia social e de poder.

Derrida refletiu sobre a complexidade do sentido de estilo, autoria e interpretação em arte, enquanto Barthes desenvolveu uma teoria cultural, pelo estudo das estruturas de significado denotativo (literal) e conotativo (simbólico), associadas a diversas categorias de textos e imagens. Analisou os diferentes significados culturais presentes no quotidiano pela sua visualidade e visibilidade, conectando-se com a semiologia e o formalismo. Construiu um sistema de significações em cultura e arte baseado em valores e interesses políticos e ideológicos.

Para Rancière, o espectador emancipado reinventa o sentido de uma experiência artística, consoante a sua própria bagagem cultural e conhecimentos prévios, encontrando novos significados na arte.

Em suma, os pós-estruturalistas pretenderam demonstrar o papel ativo da cultura na representação da organização e transformação da sociedade e dos seus discursos abertos, mutáveis e ambíguos, dando origem à Cultura Visual (CV) (Harris, J., 2006, pp.248-249).

Contrapondo-se às hierarquias e ideais conservadores presentes na HA - como os cânones da arte ocidental serem a medida e garantia de gosto e qualidade estética - a CV - campo emergente, transdisciplinar e transmetodológico - valoriza as imagens para além da sua apreciação formal, implicando uma revisão das ideias e métodos utilizados na compreensão do seu papel nas sociedades e na sua produção cultural. Assim, a CV propõe uma História das Imagens, mais consensual e abrangente, que permite estudar todo o tipo de criação imagética - desde a fotografia, ao cinema, etc. - indo ao encontro das nossas

necessidades ou interesses atuais, não se condicionando, por isso, às obras de arte, nem à sua aparente “grandeza” e genialidade (Minor, V., 2001, pp.150-154).

As imagens têm imenso poder na nossa sociedade, porque as suas representações transportam valores e significados políticos e sociais, que explicam mais sobre a nossa cultura, modelando-a. Existem vários centros de autoridade - social, política e económica - e todos recorrem ao sistema criptográfico para melhor transmitir os seus interesses. Os conflitos e antagonismos ideológicos não se resumem à luta de classes, eles estendem-se às questões de sexualidade e identidade de género, étnicas, de pobreza, desarticulação e hierarquia social, entre outros, pelo que a CV representa e dá voz às maiorias oportunamente esquecidas e às minorias habilmente ignoradas (Idem).

A CV, e a obra de arte como parte integrante dessa cultura, pode e deve atuar ativamente na mudança de princípios e de mentalidades, pelo que a HCA, ao analisar criticamente as imagens e outras manifestações artísticas - nomeadamente as obras de arte do passado - deve contextualizá-las dentro das forças de poder que veiculam e como essas relações estruturam a própria cultura, criando oportunidades para a interpretação pessoal e reflexão sobre os problemas basilares da sociedade contemporânea, nelas documentados (Ibidem).

História da Arte Feminista e Pós-colonialista

O propósito do feminismo é alcançar uma sociedade mais igualitária, denunciando as discriminações e lutando pelos direitos das mulheres. Como movimento de mudança, influenciou o mundo das Artes, pela sua análise à história e ao trabalho artístico.

Iniciou-se nos anos 70, pondo em causa os interesses e ideais da HA tradicional, que apelavam à superioridade masculina, pelo que os grandes artistas identificados eram só homens, sob a convicção de que as funções e atividades estão naturalmente divididas entre sexos, afastando as mulheres da produção artística. As historiadoras feministas construíram então a sua própria HA, desenvolvendo e investigando novas teorias, que explicassem a cultura e o género na arte, catalogando e destacando as mulheres artistas contemporâneas, recorrendo ao método das biografias de Vasari.

Apesar de existirem artistas femininas - pelo menos desde o Renascimento - elas continuavam a ser ignoradas pelos programas de HA, manuais e museus. O abafamento do trabalho de artistas como Artemisia Gentileschi, levou as feministas a reinventarem os seus cânones, contra a sua própria cultura patriarcal, questionando pela arte a condição social da mulher, tal como nas obras de Georgia O’Keeffe, Helen Frankenthaler, Joan Mitchell ou Paula Rego.



Imagem 5: *Judite Decapitando Holofernes*, Artemisia Gentileschi, 1620

(Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Artemisia_Gentileschi)

Também criticavam a divisão das Artes entre “Maiores” e “Menores”, que entendiam como uma maneira de manter o trabalho das mulheres artistas num patamar inferior, pois muitas se dedicavam à moda, ao artesanato e ao *design* industrial. O cartaz “*We can do it!*”, de J. H. Miller (1943), tornou-se num ícone da luta feminista nos EUA e Europa, quando o

seu objetivo inicial era o de apelar às mulheres que trabalhassem nas fábricas durante a II Guerra Mundial, por falta de homens, deslocados para as frentes de batalha.



Imagem 6: Cartaz “We can do it!”, J. H. Miller, 1943

(Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/We_Can_Do_It!)

As historiadoras interessaram-se igualmente pela psicanálise, abordando o papel do espectador como agente transformador da obra de arte; a escopofilia e voyeurismo, nos limites entre o prazer do olhar (homem ativo), a experiência de ser olhada (mulher passiva) e a objetivação do corpo feminino; e a relação entre a sociedade e a formação da identidade de género - investigada por Jacques Lacan - nomeadamente, a masculina e a construção da homossexualidade, que inspirou a teoria “queer” (Harris, J., 2006, pp. 113-114, 258-259).

Sigmund Freud, pai da psicanálise, influenciou os surrealistas com as suas teorias sobre a tradução do desejo e ansiedade nas representações visuais; o sonho, como estado indutivo de uma criatividade disruptiva; e o complexo de Édipo, como regulador das relações humanas de carácter patriarcal, fazendo-as parecer naturalmente hierarquizadas. Explorou o conceito do Eu tripartido: Inconsciente (impulsos básicos), Ego/Consciente, e Superego.

Por seu lado, Jacques Lacan compreendia o valor das metáforas como símbolos visuais, mas negava uma perspectiva determinista da natureza humana. O seu trabalho deu suporte teórico à visão cultural da diferença, alteridade, género, sexualidade e alienação. Contribuiu para a redução da distinção entre sexos e deu voz aos oprimidos, tendo a sua investigação sido estendida à etnia, linguagem e formas de representação, inclusivamente no debate sobre o corpo como cerne de um novo humanismo.



Imagem 7: Paula Rego, a mulher que pintou mulheres

(Fonte: <https://plataformamulheres.org.pt/paula-rego-a-mulher-que-pintou-mulheres/>)

Segundo Minor (2001, pp.194-202), a psicanálise tem utilidade na interpretação das obras de arte, que tendem a concentrar-se em imagens reconhecíveis - iconografia - em detrimento do estilo, sem que a sua análise se centre no artista.

A hegemonia do olhar masculino, que abre possibilidades ao desejo, é estimulada pela duplicidade do papel da mulher na arte, como observadora - alargando o campo da HA - mas essencialmente como objeto de observação e criação, numa espécie de “colonização” do corpo feminino e da sua representação através da nudez e sensualidade (Serrão, 2018). Serrão (2018) afirma que “*tudo começa no corpo e no preconceito que lhe subjaz*”, às suas contradições e ambiguidades, tanto como fonte de desejo e prazer, como de maternidade e liberdade, tornando-o, desde sempre, “*objeto de criação artística, exaltante apego a formas palpitantes*”, até mesmo no trabalho de mulheres artistas, em que o corpo feminino continua a ser o grande tema, embora retratado sob uma perspetiva diferente.



Imagem 8: Série “Mulher-Cão”, Paula Rego, 1994

(Fonte:

<https://www.publico.pt/2023/09/22/culturaipsilon/noticia/ha-duas-obras-paula-rego-milionaria-colecao-arte-abramovich-2064332>)



Imagem 9: Tríptico da Série “Aborto”, Paula Rego, Anos 90

(Fonte: <https://www.piscina-art.com/blog/2022/1/16/paula-rego-historias>)



Imagem 10: “O Celeiro”, Paula Rego, 1994 - Retirado do Exame Nacional de HCA 2023

(Fonte: https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/06/EX-HCA724-F1-2023-Adp-EI15_net.pdf)

O trabalho de historiadoras feministas como Lucy Lippard, Griselda Pollock e Linda Nochlin influenciou outros movimentos como o pós-colonialismo, que luta contra o racismo, o eurocentrismo e a distinção por classes.

Harris (2006, p.244) afirma que, mesmo depois da independência política e militar, uma sociedade tem dificuldade em recuperar a sua própria identidade. Exposta à presença de uma cultura dominante - por via da subjugação, controle e exploração, até com intenções de a “melhorar” - a mistura de elementos culturais, do antes e do durante a colonização, leva à incorporação de significados inventados e impostos pela força dominante na pré-existente.



Imagem 11: Georgia O’Keeffe, fotografia de John Loengard, Abiquiu - México, 1966

(Fonte: <https://collections.okeeffemuseum.org/object/5765/>)

A HA ainda se baseia em preconceitos e na exclusão, valorizando o ocidentalismo - masculino, cristão, branco, rácico e imperialista - permanecendo eurocêntrica e estadunidense, com medo da alteridade e diversidade. Em consequência, a tradição ocidental continua a ser a referência de civilização e de valores espirituais fundamentais, com base nos mitos da sua genialidade, naturalidade e universalidade (Minor, V., 2001, pp.204-214).



Imagem 12: “Kokopelli”, Georgia O’Keeffe, 1942

(Fonte: <https://collections.okeeffemuseum.org/object/1022/>)

A noção do Eu/Nós diferente do Outro/Outros é um desvio causado pelos nossos desejos e medos, pelo que é importante desconstruir os mecanismos do ódio e da distorção, assim como as dinâmicas artificiais da raça, etnia, economia e sociedade, que colocam em causa a assimilação da multiculturalidade. Tentar identificar “culturas” e os seus significados a partir da consciência eurocêntrica e anacrônica impossibilita uma ponte para o verdadeiro entendimento. Conceitos como qualidade e beleza - e a maneira como são utilizados, com intenção de excluir - criam conflitos, pois são estabelecidos, ensinados e perpetuados pelos que têm poder, para assegurar a sua hierarquia e hegemonia. Estes princípios, transmitidos pela educação (inclusivamente pela HA) a cidadãos inseguros, com receio do “Outro”, da

diversidade e de pensar por si próprios (fora dos padrões), conduzem a estereótipos que reforçam esta visão (Idem).

Portanto, é urgente a construção de uma HA mais inclusiva, redefinindo qualidade e beleza; focando a alteridade, não o “outro”; descentralizando-se do tradicional - caucasiano, masculino e eurocêntrico - e encontrando uma maneira diferente de selecionar informação, que não tente ser mais “verdadeira”, apenas mais integrativa, dando voz às reivindicações de culturas e grupos habitualmente colocados de parte. Assim, a HA pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e sociocrática, sem desigualdades nas relações de poder.

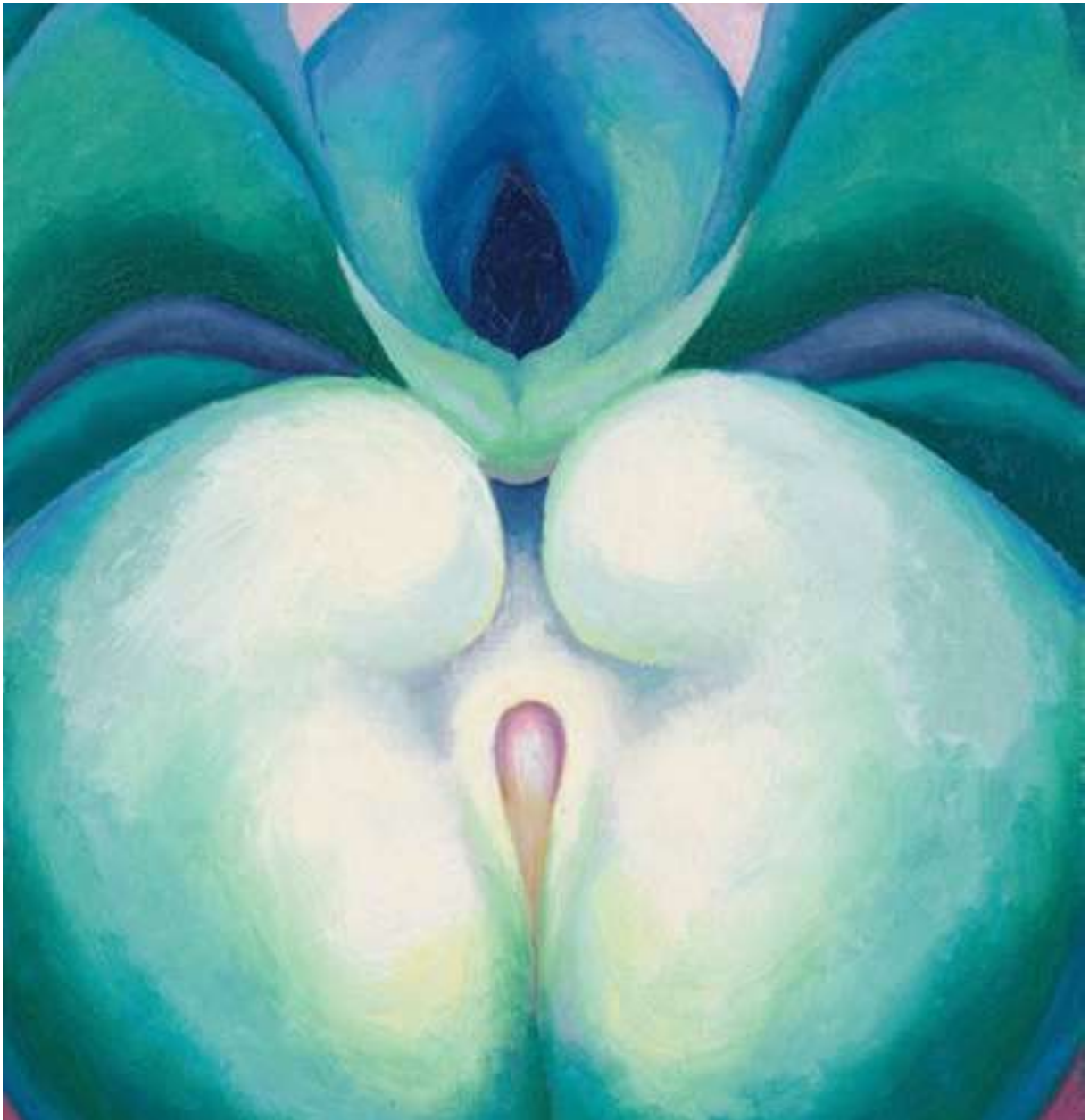


Imagem 13: “Series I White & Blue Flower Shapes”, Georgia O’Keeffe, 1919

(Fonte: <https://collections.okeeffemuseum.org/object/994/>)

Nova Iconologia

Após Warburg e Panofsky, os historiadores focaram-se exclusivamente na análise e explicação do significado intrínseco de uma certa imagem através de manuscritos e outras fontes literárias. No sentido de colmatar estas limitações, William Mitchell (1942-) e Gottfried Boehm (1942-) retomaram a iconologia numa perspetiva mais integral - a nova iconologia - indo para além da relação entre imagem e texto. Pelo contrário, esta abordagem parte do pensamento visual e das suas diferenças, das funções das imagens e da relação cognitiva e mnemónica que se criam nelas, entre elas e entre elas e o público (Serrão, V., 2018).

A nova iconologia tenta compreender as expectativas dos vários espectadores e as funções sociais que as imagens desempenharam circunstancialmente, dando-lhes sentido. Assim, o programa estético das obras de arte tornou-se independente da cultura escrita, do “*intellectualismo livresco*” (alheio ao contexto e à realidade social da produção das peças) e ao hegelianismo (em que os objetos artísticos resultam do espírito da época ou “*zeitgeist*”), abrindo “*novos caminhos e possibilidades para a indagação iconológica*” (Idem).

As comunicações realizadas em 2003, para o congresso “História e Imagens” na Universidade de Copenhaga, foram compiladas em “*Towards a New Iconology*”, de Bolvig & Lindley, e trouxeram novas perspetivas, abertas entre a análise quantitativa e qualitativa, o contexto histórico e perceptivo.

O “Fim” da História da Arte: Novas Narrativas

Em 1995, o historiador Hans Belting (1935-2023) publicou o livro “O Fim da História da Arte”, onde pretendia a criação de uma Ciência da Imagem, que aliasse a sua história e antropologia a uma história do olhar, numa nova proposta iconológica. Desde Vasari, muitas mudanças de paradigmas surgiram, maioritariamente associados a um método racional e a uma ideia de arte universal desligada do contexto, a que o autor se opôs. Defendendo uma nova narrativa, ou mais narrativas, Belting apelou ao fim da visão moderna e ultrapassada da HA (marcada pela genialidade e universalidade de Hegel), alinhando-se mais com as teorias da Pós-Modernidade e CV (Ferne, E., 1995, pp.291-292).

Segundo Belting (2012), com o Modernismo surgiu uma cisão entre a mente, as emoções e o corpo. Numa obsessão pelo racional e objetivo, separou-se o campo cognitivo do afetivo, deixando a Arte no campo da emoção, pouco valorizada na nossa sociedade e educação. Com o Pós-Modernismo, sentiu-se a necessidade de associar aquilo que afinal era indissociável, a mente aos sentimentos (Damásio, A., 2010), reconhecendo-se que a Arte ajuda a desenvolver áreas cognitivas do cérebro humano, que a ciência e a matemática não trabalham isoladamente. Assim, os conceitos e parâmetros excessivamente objetivos e

racionais no estabelecimento de uma HA deixaram de fazer sentido, trazendo a componente da experiência (Dewey, J., 1976) para este campo, tal como o espectador emancipado, que participa ativamente na construção do significado das produções artísticas, através do seu olhar único sobre elas (Rancière, J., 2012).

A classificação e categorização demasiadamente “formalistas” da Arte, baseadas na análise da forma e com ênfase na produção de obras ocidentais - principalmente as designadas de “Belas-Artes” - tornaram-se desenquadradas, devendo-se transitar para uma visão mais alargada do campo artístico como CV, incluindo civilizações para além da europeia e estadunidense, dando relevo à experiência integrada, ao contexto (histórico, cultural, socioeconómico, emocional, etc.) e ao discurso imagético e intencional (Belting, H., 2012; Fernie, E., 1995, pp.291-292; Kraynak, J., 2007; pp.88-90), numa nova narrativa que Belting entendia de conciliação entre o pré e o pós-moderno, diluindo as fronteiras entre Arte e Cultura. O autor considerava fundamental dar mais atenção à rápida produção artística da atualidade, sendo para tal necessário fazer uma pausa, com o objetivo de redefinir, repensar e examinar a Arte com novas e diferentes “lentes” de avaliação e crítica, uma vez que já não é possível um só caminho para a corrente HA (Fernie, E., 1995, pp.291-292).

Belting questionava a noção de beleza idealizada (de padrões e cânones limitados à cultura eurocêntrica e norte-americana), o progresso constante (perfeito e temporalmente linear, enfatizando o eterno desejo pela novidade e sacralizando as obras e os artistas) e a suposta universalidade da Arte. Para Kern (2004, pp.205-214), estas ideias - questionadas por Belting - condicionam o estudo das manifestações artísticas, classificando e sistematizando-as em estilos típicos de um modelo, impondo-se aos artistas (pela sua integração nas suas obras, para alcançarem um lugar na HA), o que resulta em exclusões e numa dificuldade de compreensão da complexidade da Arte.

Quanto à continuidade do estudo das estruturas temporais na HA, Belting assumiu a lógica do conceito “processo”, desde que não fosse entendido como único e unidirecional, existindo na verdade um conjunto de vários processos muito distintos, cuja direção se altera permanentemente, podendo cada um ocupar o lugar dos outros (Craveiro, T., 2023, p.23).

Por seu lado, George Didi-Huberman (1953-) pretende encontrar uma HA não linear ou anacrónica, entendida como antropologia do visual, em que uma imagem tem a função e o poder transformador, ou pelo menos de conforto, como uma luz no meio da escuridão contemporânea (Huchet, S., 2014, pp.239-240). Segundo o autor, o objeto de estudo da HA não é circunscrito, mudando permanentemente de forma ou conteúdo, tal “*nuvem sem contornos definidos*”, munida de incertezas (Kern, M., 2004, p.214).

No seu livro “Diante da Imagem”, Didi-Huberman (1990) questiona, perante essa imagem, os conceitos de visível e legível, abrindo-a ao desconhecido e ao invisível que ela

integra e que se proporciona pelo confronto entre o acontecimento e a própria imagem. De acordo com Craveiro (2023, p.24), o historiador “*evoca uma região do não saber, para além do visível e do invisível de uma obra de arte, que torna impossível o discurso que aspira a ser científico*”, ou seja, a mesma imagem é capaz de representar as duas realidades, a coisa e o seu contrário.

Didi-Huberman identificou três problemas fundamentais da HA tradicional: a sua fundação em conceitos como ideia, invenção, imitação, teoria do desenho e culto do autor; o referencial de um ideal, baseado no seu mimetismo e no “*dobrar o visível pela legibilidade que resulta do saber iconológico, histórico e simbólico a seu respeito*” e a atribuição ao “ver” da verdade que eleva a imagem a legível e sábia (Huchet, S., 2014, pp.241-242).

Para este historiador, a Arte desempenha várias e distintas funções, o enriquece o seu campo de ação e intervenção, e por isso deve ser respeitada na sua identidade múltipla, pela investigação em HA.



Imagem 14: Joan Mitchell no seu atelier, fotografia de Robert Freson, 1983

(Fonte: <https://www.joanmitchellfoundation.org/>)

1.2. Considerações sobre a Historiografia da HA

Durante a evolução da HA enquanto disciplina epistemológica, emergiram algumas questões metodológicas e de investigação - como a relação das manifestações artísticas ao seu contexto cultural e social, o papel do espectador na significação da obra ou a definição do objeto de estudo da HA - que a colocam num dilema crítico, para o qual não existe uma resposta óbvia e fácil, e que põe em causa o seu caminho para o futuro.

O processo de alargamento do objeto de estudo da HA à CV ainda está a decorrer, caminhando lentamente para a inclusão de outras linguagens e meios, de artistas femininas e de diferentes etnias. No entanto, à espera da concretização desta mudança, a HA continua a destacar as manifestações artísticas eurocêtricas e estadunidenses, o património das culturas dos países ex-colonizadores e os artistas no masculino, assim como perpetua os cânones de beleza e estética, a imitação da natureza, a genialidade e o individualismo, tão apreciados por Vasari e Winckelmann. Também o sentido da visão - ocularcentrismo - continua a dominar o campo da HA, que relega para segundo plano o recurso sinestésico na apreciação do objeto artístico, tal como acontece com as formas de arte da música, teatro, dança, entre outros, que tão bem o exploram.



Imagem 15: “Sunflowers”, Joan Mitchell, 1990-91

(Fonte: <https://www.joanmitchellfoundation.org/>)



Imagem 16: “*Chasse Interdite*”, Joan Mitchell, 1973

(Fonte: <https://www.joanmitchellfoundation.org/>)



Imagem 17: “*Untitled*”, Joan Mitchell, 1990

(Fonte: <https://www.joanmitchellfoundation.org/>)

Fernie (1995, p.21) tece algumas considerações sobre a evolução historiográfica da HA, alertando para a importância de:

- Não deixar sucumbir esta disciplina à minuciosidade da arqueologia, muito pese a sua relevância;
- Não se exagerar na valorização do enquadramento teórico, social e político da arte, que embora fundamentais não devem suprimir o facto de a HA continuar a trabalhar com e sobre objetos e matéria, pois a Cultura Visual inclui mas não se limita ao património imaterial;
- Não valorizar demasiado a intenção sobre a receção, ou seja, o entendimento e a leitura do espectador são tão relevantes quanto os propósitos do artista.

Não obstante, a partir da historiografia apresentada, pode-se constatar que, em sequência desta mudança de paradigmas, os historiadores de arte começaram a dar prioridade não só às qualidades visuais das obras de arte, como à sua experiência, crescendo o interesse pela maneira como estas são recepcionadas pelo espectador, que emancipado, participa no processo criativo e na sua construção de significado, para além do afeto e do despertar de emoções e sensações que ultrapassam as visuais, como abordagem à criação da HA, ao diálogo entre passado e presente, pessoas e culturas distintas, alargando o campo da HA à CV (Martikainen, J., 2017, p.2).



Imagem 18: “The artist is present”, Marina Abramovic, 2010, fotografia de Andrew H. Walker

(Fonte:

https://www.lemonde.fr/en/culture/article/2023/02/02/marina-abramovic-s-extreme-performance-art-in-two-documentaries_6014156_30.html)



Imagem 19: “*Gates and Portals*”, Marina Abramovic, 2022, fotografia de Thierry Bal
(Fonte: <https://www.lissongallery.com/artists/marina-abramovic/>)



Imagem 20: “*Imponderabilia*”, Marina Abramovic, 1977
(Fonte: <https://www.ufrgs.br/corporalidades/o-corpo-objeto-na-arte-de-marina-abramovic/>)

A multiplicidade de narrativas na HA que Belting (2012) descrevia abre ao docente a possibilidade de *“diversificar e potenciar os recursos interpretativos disponíveis, adequando da melhor forma as estratégias de ensino-aprendizagem aos contextos educacionais”* (Craveiro, T., 2023, p.24). Tendo sempre em consideração a inclusão de todas as culturas e formas de ser e estar, ao docente compete criar as oportunidades para que o aluno desenvolva as ferramentas e mecanismos necessários para que seja capaz de sentir o objeto artístico de forma própria, construindo-lhe novos sentidos e significados a partir da sua própria bagagem e identidade.

2. Porquê aprender HCA?

De acordo com Calado (2013, pp.60-61), a História das Artes (HA) foi introduzida no ensino secundário em 1991, dirigida apenas aos alunos dos cursos artísticos. Mais tarde, em 2002, criou-se a História das Artes B, que se incluiu no programa dos cursos Tecnológicos de Equipamento, Multimédia e Produção Audiovisual, e a atual HCA, para o curso científico-humanístico de Artes Visuais (Lopes, 2004, pp.20-21).

A HCA merece ser valorizada em contexto escolar, existindo, por parte de alguns historiadores, a expectativa da sua introdução como disciplina em vários níveis de ensino, desde o mais elementar ao secundário (Calado, M., 2013, p.60). No entanto, para o estudo em causa não é relevante a defesa da HCA como unidade curricular ou integrada noutras disciplinas, como sejam a Educação Visual ou a História. O que interessou neste capítulo foi compreender as mais valias da inclusão da HCA na formação geral dos jovens, podendo a CV e os vários objetos artísticos constituir recursos didáticos privilegiados para a aprendizagem transversal de qualquer conteúdo programático.

A HCA pode desempenhar um papel relevante no desencadear do espanto e do prazer na fruição da aquisição de conhecimento, em particular quando incluída num trabalho de projeto - a partir de perguntas e interesses dos alunos -, onde se mobilizam saberes inter e transdisciplinarmente, independentemente da divisão em programas curriculares, ciclos ou anos letivos, de que o sistema de ensino português tanto padece.

Para Damásio (2010, pp.362-363), a arte prevaleceu na evolução humana pelo seu valor para a sua sobrevivência, pois *“contribuiu para o desenvolvimento do conceito de bem-estar”*, tendo ajudado *“a consolidar grupos sociais e a promover a organização social”*, favorecendo a estabilidade e a comunicação, compensando *“os desequilíbrios emocionais causados pelo medo, pela raiva, pelo desejo e pela mágoa”* e abrindo *“portas ao longo processo de conhecimento de memórias externas da vida cultural”*.

A arte questiona-nos, põe-nos em causa e ajuda-nos a descobrir quem somos, enquanto indivíduos e sociedade (Lourenço, E., 2020), pelo que o ensino da HCA equivale a uma proposta narrativa sobre a evolução da humanidade, dos seus temores e esperanças (Gonçalves, L., 2017, p.186).

Segundo Calado (2014, p.35), esta disciplina desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pessoal dos alunos, ao trabalhar a consciência de quem somos, pela reflexão sobre as nossas qualidades e defeitos, entendendo a arte como referência situacional relativamente à Europa e a outros povos do mundo, dos quais herdámos e aos quais transmitimos a nossa cultura, miscigenada e enriquecida ao longo dos séculos pelos movimentos migratórios, numa perspetiva artística de empatia e de compreensão para com o outro. Este entendimento é criticado por Pereira (2023, p.49), uma vez que o atual programa de HCA é eurocentrista, apresentando a Europa como modelo, em detrimento e aniquilação de outras culturas, vagamente referidas, numa postura de colonialismo cultural.

Este desafio será mais à frente debatido, pois acredita-se que a HCA em si pode estabelecer um papel mais amplo - se conduzida nesse sentido e integrada com outros conteúdos, em inter e transdisciplinaridade - partindo de grandes questões e preocupações dos alunos, na maioria das vezes transversais à humanidade. Dessa forma, a HCA poderá criar oportunidades para aprofundar o conhecimento sobre as várias culturas, distanciadas no tempo e no espaço, e as suas produções artísticas, que expressam a intimidade de cada época (Gonçalves, L., 2017, p.185), assim como dar voz às minorias e às maiorias não representadas na e pela HCA. Assumindo a postura contrária à vigente, esta disciplina pode ter então um papel importante na exposição de injustiças e na sua reflexão.

O turismo associado ao património artístico, natural e gastronómico fomentou o crescimento económico em Portugal nas últimas décadas, com o desenvolvimento e valorização de tradições (danças, cantares, artesanato e costumes) e de zonas anteriormente isoladas, como o interior do país (Calado, M., 2013, p.58). O conhecimento em HCA, nomeadamente sobre a produção nacional, transporta benefícios indiretos para a sociedade, seja pela elaboração do turismo, design e artesanato, seja pelo contributo para as economias locais, tornando o património e a arte fontes de rendimento que se devem conhecer, preservar e respeitar (Calado, M., 2013; Calado, M., 2014).

Contrapondo-se a esta ideia, Pereira (2023, p.43) defende a necessidade de um prévio debate sobre o que é o património e o que se deve manter, pois *“tendo em conta uma escola multicultural e a apologia do respeito pela diferença, será lícito pedir a valorização, preservação e defesa do património, sem que se reflita e discuta de quem, para quem e para quê, é esse património?”*. Segundo Pereira (2023, p.49), continuamos a viver num colonialismo cultural, pela imposição dos cânones dos colonizadores aos dominados, numa

“repressão e eliminação de crenças, ideias, imagens, símbolos e modos de produzir e expressar conhecimento”, impondo-se uma reflexão séria sobre o que é importante guardar para o futuro e o que é irrelevante (Harrison, R., 2013).

Calado (2013, p.56) constata que a HCA é efetivamente necessária para artistas plásticos e *designers*, pois todos eles, em todas as épocas, se inspiraram no passado, mais longínquo ou mais recente, para o reinterpretar ou contestar, criando novas camadas de leitura e fomentando a criatividade, num registo de apropriação, e não de simples destruição, das obras artísticas do passado. Neto & Vasconcelos (2019, p.150) explicam o apropriaçãoismo como uma estratégia para fomentar a criatividade e o pensamento crítico e interpretativo dos jovens, em que os alunos “*partindo de imagens e objetos existentes os retiram do contexto original e os incorporam numa nova obra com novo significado*”.

De acordo com Walia (2019) são muito diversificadas as perspetivas sobre o estudo da criatividade, o que resulta num conjunto de múltiplas definições deste conceito, que vão desde o pensamento divergente, à originalidade e inovação. É nas relações que se estabelecem entre o jovem e o meio ambiente que o rodeia (contexto), e do qual depende o seu crescimento mental, que se baseiam as experiências artísticas e criativas a que os alunos serão expostos (Lowenfeld & Brittain, 1964, p.4). Dar aos jovens a oportunidade de criarem partindo do conhecimento já adquirido, é a melhor maneira de os preparar para uma futura ação criativa, seja na arte ou noutras áreas da sociedade, até porque o próprio ato de criação lhes vai dando novos *inputs* e conhecimentos para levarem mais longe a sua criatividade (Lowenfeld & Brittain, 1964, p.4).

Um olhar mais profundo sobre a CV e a produção artística, numa retrospectiva inspirada pela HCA, identifica-as como um importante referencial para a criatividade, embora a sua influência não se limite à área das artes, contribuindo igualmente para as áreas científicas-humanísticas. Já Ortigão (2006, p.108) se referia ao culto da arte, e à educação artística para a sua compreensão, como fontes de inspiração na produção industrial, valorizando a sua originalidade. Para Oliveira (2010, p.48), a HCA é uma estante repleta de livros de imagens acessíveis quando é necessária uma referência formal para relacionar produções de arte historicamente desenvolvidas. Calado (2014, p.34) esclarece que a análise da CV e das obras de “qualidade”, em contraste com as “más” imagens, desenvolve a capacidade de observação e o espírito crítico e criativo dos jovens, deixando em suspenso quais os critérios que definem os seus termos qualitativos, que muito embora, deverão ser pessoais. A exposição dos alunos a diferentes expressões artísticas deve sobretudo dar oportunidade à sua reflexão, capacitando-os para a construção de uma visão pessoal e intimista - não deturpada por terceiros - sobre a sua “qualidade”.

A arte provoca a experiência do espanto, pela maneira como trabalha os conceitos, imagens, novas ideias e caminhos alternativos e criativos (D'Olimpio, L. 2020, p.256). Por sua vez, o espanto promove o florescimento humano, resultante do fascínio perante o mundo e a sua (re)descoberta, desencadeando sentimentos de afeto e prazer sinceros, no simples ato desinteressado de o conhecer (Schinkel, A., 2020).

O (re)encontro com a arte revela-se pelo simples prazer sentido ao olhar uma peça que nos fascina por si mesma e descobri-la. Para tal, sem nunca esperar uma resposta conclusiva, a HCA pode orientar os alunos para esse maravilhamento, seja por dar a conhecer novas obras e manifestações artísticas, expondo-os à novidade, seja por contribuir para o seu esclarecimento, mostrando sob uma nova perspetiva o que já se conhecia anteriormente, surpreendendo-os, deixando-os sem palavras. Em ambas as situações, o que se pretende é que o próprio jovem se encontre nas peças apresentadas e construa a sua viagem sobre elas, envolvendo-se e apropriando-se à sua maneira do que vê, olha e observa, sem julgamentos ou condições prévias, criando oportunidades de percursos únicos, de empatia, capazes de florescer o que de melhor há no ser humano.



Imagem 21: “Black Dragon”, Marina Abramovic, 1995, fotografia de Heini Schneebeli

(Fonte: <http://www.marinaabramovic.com/transitory.html>)

Assim, o professor pode despertar no aluno a capacidade de se admirar perante a obra de arte e o artista que a interpretou e executou, de a apreciar equitativamente, desejando conservá-la e proteger, valorizando o património (Couto, J., 1921, cit. in. Calado,

2013, p.59), sem no entanto se limitar às tradicionais pinturas e esculturas eurocêntricas, de autores masculinos e por vezes com caráter discriminatório. A CV, que não se limita às “Belas-Artes”, integra artefatos materiais criados em diversos contextos espaciais, temporais e culturais do mundo - edifícios, imagens e símbolos, imagens em movimento, publicidade, produção em massa, performances, etc. (Hernández, F., 2000, p.141) - assumindo, a par das obras de arte, um papel fulcral na educação dos jovens, pela sua proximidade à realidade dos alunos e defesa de minorias e maiorias não representadas na HCA, expondo-os a uma nova vastidão de perspetivas.

Neste sentido, a HCA favorece o florescimento humano e a educação holística dos jovens, onde o prazer, a procura de beleza e alegria em comum não devem ser dispensadas (Craveiro, T., 2023), sempre em articulação com a criatividade e o pensamento divergente, potenciados pela diversidade inerente à CV.

2.1. Contributos da HCA para uma Educação Holística

No Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) pretende-se que os jovens atuem de acordo com determinados valores, tais como: responsabilidade, integridade, excelência, exigência, curiosidade, reflexão, inovação, cidadania, participação, e, por fim, liberdade. No entanto, estes valores são vagamente explicados, interligados a princípios também eles complexos e dúbios, como “*bem comum*”, “*rigor e superação*”, “*consciência de si e dos outros*”, “*direitos*”, “*diversidade cultural*”, “*ação conciliadora e negociadora*”, “*património*” ou “*equidade*”. A rápida descrição destes conceitos pressupõe a existência de um entendimento comum e universal sobre cada um deles, como se existisse apenas uma única perspetiva, neutra e óbvia, sem possibilidade de diversos pontos de vista.

Neste seguimento, Pereira (2023, pp.36-37) critica a noção de património universalista apresentada no PASEO, que ao se basear numa determinada cultura hegemónica, não representa todos os estudantes presentes numa sala de aula. Numa escola coexistem nacionalidades e etnias muito distintas, cuja história e cultura podem colidir com a europeia e norte-americana, pelo que o património a preservar para uns, poderá não ser o mesmo a valorizar para outros. O património encontra-se associado ao conceito de cidadania, que para a autora está indefinido no PASEO, o que levanta questões sobre a maneira como este é ensinado na prática, muitas vezes reproduzindo a “*futura subordinação noutras esferas da sociedade, através da internalização das relações de poder presentes na sala de aula que acentuam o respeito pela autoridade, a pontualidade, a hierarquia, a classe e a competição entre pares*” (Pereira, D., 2023, p.37).

Assim, os valores expressos no PASEO não garantem em si mesmos a real liberdade, pois são ensinados e transmitidos de acordo com os padrões perpetuados pela sociedade, poder político e cultura em que os próprios docentes e alunos se inserem. Então, perante a variedade de interpretações possíveis, compete ao professor criar oportunidades para a reflexão e o debate sobre estes temas, dando espaço às múltiplas opiniões sobre o que se espera de um “bom” cidadão do futuro, o que é o património a conservar, etc.

Não obstante, para compreender o papel da HCA no desenvolvimento holístico dos jovens, é necessário enquadrá-la com as competências identificadas no PASEO e com os benefícios de uma Educação Artística (EA), tentando encontrar as melhores metodologias e práticas pedagógicas que, segundo Eisner (2002, pp.13, 148-177), ajudem o currículo a funcionar como um agente de mudança e transformação, levando os alunos a progredir enquanto seres humanos.

O saber, que se tem assumido como protagonista escolar, é apenas um dos oito princípios que justificam e dão sentido ao PASEO, sendo importante que as decisões e ações dos jovens, futuros cidadãos, sejam tomadas de forma consciente, sustentada em argumentos válidos e conhecimentos sólidos.

Os desafios complexos e globais da atualidade impõem a necessidade de formar cidadãos abrangentes, numa base humanística mais ampla, que reconheçam o contributo importante e positivo de todas as áreas do saber para a sustentabilidade ambiental, socioeconómica e cultural do mundo (DGE, 2017), nomeadamente com o envolvimento da arte e, consequentemente, da HCA.

Vários investigadores em EA têm estudado a relevância da arte nesta formação base dos jovens, concluindo que os seus benefícios vão muito para além das técnicas manuais ou da expressão de sentimentos, trabalhando distintas competências mentais, emocionais e/ou sociais, tendo por isso um valor inestimável para a humanidade (Acaso, M., 2010; Efland, A., 2002; Eisner, E., 2002; Fowler, C., 1996; Hetland, L., Winner, E., Veenema, S. & Sheridan, K., 2013; Duarte, J. & Vasconcelos, M., 2011; Viadel, M., 2003). Porém, a EA tem sido considerada, social e politicamente, como menos importante para a formação dos jovens do que disciplinas de cariz científico, e inclusivamente entendida como desconectada do pensamento cognitivo, sendo essencialmente associada ao âmbito emocional (Fowler, C., 1996). Esta tendência clara de desligar a mente da emoção cria uma fissura séria no ensino da arte, que separa a HCA como uma disciplina que trabalha o pensamento cognitivo, e por isso mais teórica, do Desenho e Oficina de Artes, que supostamente trabalham a parte afetiva, sendo mais práticas e experimentais. Esta visão leva à assumpção de que a imaginação e criatividade funcionam independentemente da mente e

da aquisição de conhecimentos e de que a arte trata apenas das emoções e não das ideias (Eisner, E., 2002).

Marín (2003, pp.5-6) afirma que, pelo contrário, as linguagens da arte são um conhecimento instrumental, tornando impossível dissociar a compreensão da criação de imagens. Repleta de exemplos, a HCA - enquadrada pela história cultural, das ideias e do pensamento - comprova a inexistência de tal separação. A arte e a HCA podem e devem envolver o sentido crítico dos alunos, expondo-os a debates conceituais, como: a preservação do património, identidade cultural, igualdade de género, beleza, tradições, etc., incentivando à partilha de opiniões e recorrendo a saberes histórico-artísticos como referência na criação de novos objetos e aquisição de um olhar diferenciado sobre todo e qualquer tema.

As aprendizagens acima descritas e proporcionadas pela HCA, trabalham e capacitam os jovens conforme o previsto no PASEO, ao desenvolverem nos alunos os valores de curiosidade, reflexão e inovação e as competências de raciocínio, resolução de problemas, pensamento crítico e criativo e a sensibilidade estética e artística. Através do pensamento reflexivo, crítico e criterioso sobre a realidade, a história e a CV, expostas pela arte e pela HCA, os alunos aprendem a avaliar e a selecionar informação relevante a partir de fontes credíveis, a formular hipóteses e a tomar decisões fundamentadas, assim como desenvolvem a criatividade e autonomia, comunicando com mais facilidade e colaborando eficazmente com os outros na resolução ativa de problemas.

Para além disso, as pessoas têm direito a conhecer, reconhecer e serem reconhecidas pelos seus próprios sinais de identidade visual, assim como a descobrir, comunicar, imaginar e transformar o mundo através das imagens que criam (Marín, 2003, p.6), desenvolvendo com a HCA competências de linguagens e textos, de informação e comunicação.

Ao dar a conhecer a CV e a debruçar-se sobre ela, a HCA desempenha um papel relevante para a compreensão, interpretação e construção de mensagens, tanto verbais como não-verbais, do âmbito do real ou do imaginário, para produzir e transmitir novos conhecimentos, pela utilização eficaz dos diferentes códigos e formas de expressão. Assim, contribui também para a seleção, análise, produção e divulgação de conhecimento, produtos ou experiências, pelo domínio de vários instrumentos de pesquisa, descrição, avaliação, validação e mobilização de informação, verificando a credibilidade das fontes, de maneira autónoma e crítica, para a transformar em novo saber e comunicação eficaz, de acordo com o que se pretende no PASEO.



Imagem 22: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Miguel Lopes

(Fonte:

<https://rr.sapo.pt/noticia/vida/2024/03/23/patti-smith-inaugura-exposicao-no-mac-ccb-e-canta-lisboa-antiga-que-o-pai-adorava/371837/>)

A HCA transporta-nos para outras realidades e visões pelo estudo antropológico das imagens e da sua criação, ajudando os alunos a enriquecerem o seu vocabulário, para uma comunicação mais eficaz, pensada adequadamente à mensagem, ajudando a transformar as experiências e as suas qualidades num discurso coerente e transferindo as competências da arte para outros âmbitos do quotidiano, pessoal e profissional, conforme previsto no PASEO. A HCA cria oportunidades para que os jovens desenvolvam a sua capacidade de comunicação, dominando as várias formas de linguagem, analisando e interpretando textos, imagens e objetos artísticos existentes, como fontes de conhecimento, e produzindo criativamente novos saberes, transmitindo a sua mensagem verbal e visualmente.

No entanto, tal como é ensinada atualmente, esta disciplina assume a escrita e oralidade como veículos primordiais para a expressão do aluno, relegando para as disciplinas de Desenho e Oficina de Artes a componente da construção de imagens ou objetos comunicantes e, por conseguinte, do pensamento criativo e divergente. Perde-se

desta maneira a perspetiva inclusiva, pela limitação da linguagem comunicativa à versão verbal.

As artes visuais, tal como as outras manifestações artísticas, permitem-nos descobrir quem somos, individual e coletivamente, enquanto seres humanos, sendo a arte nuclear na definição do *Homo Sapiens*, possuidor de uma consciência curiosa e espiritual, que se expressa através da arte de uma cultura, de um país ou religião, ingressando na “*intimidade mais íntima dessa cultura*” (Gonçalves, L., 2017, p.189). Consequentemente, a HCA “*é uma disciplina central para entendermos o outro, os seus processos de pensamento, os medos das pessoas, que são medos humanos, mas também os valores culturais. Igualmente as esperanças dos homens*” (Gonçalves, L., 2017, p.190).

Eisner (2002, pp.1-3) reforça o papel da arte, da HCA e dos sentidos, na expansão da nossa consciência sobre o que nos rodeia, moldando princípios, valores e motivações, ajudando-nos na procura de um propósito para a vida, promovendo o contacto com outras pessoas, a partilha ativa e o respeito pela cultura de cada um, que a HCA dá a conhecer intimamente, promovendo a empatia para com a diferença (Gonçalves, L., 2017, p.189). Pensar culturalmente, um hábito de pensamento estimulado pela arte, leva-nos a refletir e a aprender mais sobre nós e os outros, estabelecendo relações com o património cultural da “família humanidade” e aproximando-nos pela conexão intercultural, minimizando diferenças e realçando semelhanças, compreendendo-as (Fowler, C., 1996, p.13).

Numa educação que se pretende inclusiva, defendendo-se uma escola para todos, respeitando a diversidade, não só cognitiva, emocional e motivacional, mas também socioeconómica e cultural (DGE, 2017), é essencial assumir a HCA como parte integrante e íntima de uma história, ou histórias, da humanidade, que inclui em si a CV de todos e a de cada um. Através desta exposição à multiplicidade, reconhecendo anseios, fragilidades e expectativas de várias sociedades, indivíduos e culturas, a HCA constrói oportunidades para o desenvolvimento do PASEO, como a competência de relacionamento interpessoal e os valores de responsabilidade e integridade e de cidadania e participação, em respeito mútuo pela identidade cultural e humana de cada um, agindo ética, ativa e responsavelmente.

Desta maneira, a HCA contribui para a compreensão da importância do respeito pelos direitos, garantias e liberdades de todos, assim como pela dignidade humana, solidariedade com os outros, diversidade cultural e debate democrático, assumindo uma posição interventiva, participada e firme, na rejeição de toda e qualquer atitude de exclusão social e discriminação (DGE, 2017). Com o auxílio da HCA, os alunos ver-se-ão como parte integrante de uma cultura mais ampla, cultivando e ampliando a sua perceção do mundo, clarificando-o, desenvolvendo a sua capacidade de expressar, comunicar e imaginar,

“escapando” ao sistema pela liberdade de pensamento e pela proposta de alternativas à realidade vigente (Fowler, C., 1996, pp.57-66).

De acordo com Efland (2002, pp.156-171), a principal função da arte ao longo da nossa história cultural foi a construção da realidade, seja pela sua representação direta, seja pela invenção de alternativas capazes de inspirar a transformação de sonhos numa nova realidade. Assim, o propósito de ensinar arte e HCA é compreender e criar um sentido para a vida e para o mundo, tornando-os melhor, num espaço de partilha, consciência e respeito por todos, e pelo exercício da sua cidadania plena, numa sociedade democrática (DGE, 2017). E os alunos aprenderão também a avaliar-se a si e aos outros, formulando julgamentos e trabalhando colaborativamente (Fowler, C., 1996, pp.57-66).

As artes abrem oportunidades para a exploração pelo prazer genuíno da descoberta e fruição do objeto artístico, fomentando a imaginação e a comunicação através da imagem (Eisner, E., 2002, pp.4-24), seja como artista ou espectador. Desfrutar com prazer perante a arte implica que o fruidor saiba mais sobre a obra e o seu contexto, pois o fruir não se limita a um tirar proveito de algo, implica estar na sua posse, emergido nele, conhecendo-o aprofundadamente, querendo conhecê-lo, caso contrário, estará apenas a apreciá-lo, sem deleite próprio (Sardinha, M., 1999, p.13). A HCA exerce um papel fundamental neste fruir e aprender mais sobre a peça artística, uma vez que desenvolve a capacidade de contextualizá-la, nas suas múltiplas circunstâncias, como culturais, sociais e estético-artísticas.

Segundo Acaso (2019, p.98), os artistas contemporâneos procuram a beleza pelo significado, imbuída do prazer intelectual que provém do conhecimento criado por si mesmos, crítica e independentemente, ao atribuir sentido a um objeto artístico. A vontade de aprender depende da motivação intrínseca do aluno em compreender algo que, ao ter um significado capaz de despertar a sua curiosidade, o emocione e espante, transformando-se numa aquisição de saberes com base biologicamente prazenteira, ou seja, pelo acionar dos mesmos circuitos e substratos neurológicos de outras funções orgânicas (Mora, F., 2013, p.74).

O espanto, que por vezes é confundido com a simples curiosidade, não se limita à procura de respostas para o novo e desconhecido. Este espanto profundo provoca uma emoção, um desassossego mental que surge perante a evidência das coisas serem o que são, persistindo para além de uma explicação (D’Olimpio, L., 2018, p.258). A HCA fomenta este despertar para o mundo, apreciando-o, admirando-nos com ele e deixando-nos surpreender (Eisner, E., 2002, pp.4-24), pois a conexão com a arte desenvolve uma forma de ver e perceber mais aberta e receptiva, própria para evocar espanto (D’Olimpio, L., 2018, p.258).

Fowler (1996, p.9) refere o pensar receptivamente como um hábito proporcionado pela arte, que ajuda a expandir a mente, tornando-nos mais conscientes ao que nos rodeia, despertando a nossa curiosidade e disponibilidade para perceber além do óbvio, e surpreendendo-nos e admirando-nos com essa descoberta, indo assim ao encontro do proposto pelo PASEO, em que a apropriação do conhecimento proporcionado pela HCA leva ao desejo de saber mais sobre o objeto de espanto.

Através da HCA, pondo-se em diálogo o criador com a sua criação, promove-se o desenvolvimento da autonomia do aluno, pela aceitação da subjetividade de juízos, da ambiguidade e incertezas da vida, e pela definição de “propósitos flexíveis”, que permitam a mudança de direção e a reestruturação de objetivos quando necessário, recorrendo à capacidade de improvisação que a inteligência dispõe (Eisner, E., 2002). O pensar criativamente de Fowler (1996, p.11) expõe-nos à indecisão, subjetividade e ambiguidade das formas de expressão simbólica, onde não existem respostas certas ou erradas, implicando processos de pensamento mais complexos, que levam à inovação e originalidade.

Também Morin (2000, pp.79-92) nos relata as incertezas históricas de um universo em permanente alteração, repleto de imprevisibilidades, demonstrando a necessidade de criarmos estratégias para as enfrentarmos, pacificando-nos com a sua volatilidade.

Neste sentido, a HCA e a arte constroem oportunidades para os jovens aprenderem a lidar com esta mudança e incerteza, num mundo em constante e rápida transformação, tornando-se cidadãos mais livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si e do que os rodeia, o que se espera alcançar com o PASEO, em particular na competência de desenvolvimento pessoal e autonomia.

Combinada com a arte e HCA, a educação trabalha quatro elementos-chave do pensamento artístico: o pensamento divergente, diferente do pensamento lógico; a experiência estética pelo prazer; a re-conceptualização da pedagogia como produção cultural; e a construção de cenários onde o trabalho de projeto e cooperativo se transcendem (Acaso, M., 2019, p.33). A transformação pessoal que a HCA e as artes promovem pela partilha com os outros, através do trabalho colaborativo e do recurso ao pensamento metafórico, dão significado às experiências vividas (Eisner, E., 2002, pp.4-24).

Para Morin (2000, p.81), “*o surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo*”, assim como “*o surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação*”. O estabelecimento de relações entre realidades distintas e de um olhar diferenciado sobre o mundo, observável por diversos pontos de vista, trabalha nos jovens a criatividade através do pensamento divergente (Eisner, E., 2002, pp.4-24; Acaso, M., 2019). A este pensamento artístico, divergente e subjetivo, interessa

despertar a curiosidade e o espanto para ativar os processos de investigação permanente, ou seja, ativar o desejo de pensar (Acaso, M., 2019, p.148), o que se reflete na aprendizagem noutras áreas do saber, nomeadamente científico, técnico e tecnológico.

Para Eisner (2002, pp.70-92), as artes ensinam também a prestar atenção às relações, isto é, às conexões e interações que se estabelecem entre as partes e o todo, observando e compreendendo-as, dando-lhes significado, o que é explorado na HCA, pela interpretação que os alunos fazem dos objetos artísticos.

Na mesma direção, Fowler (1996, pp.3-14) referiu-se à EA como propulsora de diferentes maneiras de descobrir o mundo e compreender as suas dinâmicas, pela experimentação, interpretação, expressão e relacionamento com ele. De motriz motivadora e galvanizadora, a componente artística desperta nos alunos a sensibilidade, criatividade e capacidade de foco, assumindo compromissos e consequente responsabilidade, primando pela excelência e exigência, valores propostos no PASEO.

O pensar esteticamente de Fowler (1996, p.10), tendo como base referencial o conhecimento formalista da imagem e do seu fazer (parcialmente assente na HCA, como importante fonte de referências e inspiração), conduz à criação de peças mais apelativas, com preocupações plásticas e cuidado nos detalhes, pelo domínio dos materiais como meios para a sua produção, pela aprendizagem de técnicas adequadas a aplicar e a desenhar formas na criação de conteúdos expressivos e pelo exercício da imaginação e criatividade, vendo o mundo de uma perspetiva estética (Eisner, E., 2002, pp.4-24). No fundo, remetendo-se à sensibilidade estética e artística contemplada no PASEO, onde se fomenta a valorização de diferentes produções e manifestações culturais (património material e imaterial), integradas em distintas comunidades, contextos geográficos, históricos e políticos, experimentando e participando autonomamente em eventos, como espectador, criador ou intérprete, expressando-se intencionalmente através da arte, mobilizando para tal técnicas e recursos consoante o propósito e contexto da peça artística.

De acordo com Fowler (1996, p.12), o pensar comunicativamente encontra em todas as formas de arte modos de expressão, que permitem partilhar com outros as suas ideias e perspetivas (a arte como linguagem e a HCA como recurso), transformando-se em registos importantes sobre uma época, um tempo, um espaço e uma visão do mundo.

É fundamental ao ser humano ter acesso a mais esta maneira de construir e transmitir mensagens, pela exteriorização e representação de pensamentos e ideias, recorrendo à linguagem e gramática visuais (Eisner, E., 2002, pp.70-92), e que em muitas situações poderá até ser a mais adequada, pelo que é essencial conhecer os seus elementos, estrutura e funcionamento.

Neste sentido, conforme constata Hetland, Winner, Veenema & Sheridan (2013, pp.1-11), as artes visuais desenvolvem no aluno competências, capacidade de perceber onde as utilizar e vontade de as aplicar (disposições), que são transversais e úteis a outras áreas do saber, nomeadamente com os oito hábitos mentais de pensamento, associados ao modelo de aula em estúdio, como:

- Compreensão do mundo das artes, pela aprendizagem da HCA e da sua prática contemporânea (dominando os seus conceitos) e interação com artistas, seja em sala de aula, em organizações locais, em comunidade e/ou em vários campos artísticos, e com a sociedade em geral;
- Exploração e experimentação, tentando ultrapassar as suas capacidades e expectativas, pelo simples prazer pela descoberta, fazendo-o sem necessidade de um plano pré-estabelecido, nem medo de assumir os erros e acidentes, encarando-os como oportunidades de aprendizagem e progressão;
- Reflexão, questionando e explicando o seu trabalho e processo criativo, assim como o dos colegas, e avaliando-se a si e aos outros, construindo juízos assertivos sobre os seus trabalhos, em relação aos padrões de qualidade artística;
- Observação, aprendendo a compreender os diversos contextos visuais, para além de um simples olhar superficial, vendo em maior profundidade, para captar realidades que, de outra maneira, seriam difíceis de entender;
- Aquisição de competências técnicas, como treinar o manuseamento de ferramentas, materiais e convenções artísticas, e adquirir determinadas práticas de trabalho, tais como o cuidado com o espaço e equipamentos;
- Empenho, associado à persistência, aceitando as dificuldades, atribuindo-lhes diferentes graus de importância, desenvolvendo a concentração, o foco e a perseverança;
- Imaginação ou idealização (criatividade), trabalhando a capacidade de criar mentalmente imagens, não observáveis diretamente, e de construir um plano de ação, que ajude a programar os passos a seguir;
- Expressão, pela criação de trabalhos que transmitam uma ideia, conceito e/ou sentimento, com sentido ou significado pessoal.

Analisando o documento das Aprendizagens Essenciais (AE) em HCA, onde se cruzam os conteúdos da disciplina com o PASEO, constata-se que competências mais associadas à consciência e domínio do corpo e ao seu bem-estar e saúde, pouco ou nada

são consideradas. Contudo, a arte implica na sua execução o controlo da mão e do corpo, a sua relação articulada com a mente e a consciência sobre ambos. Por isso, conjugando à HCA uma aprendizagem experiencial e experimental, os alunos podem aprender a componente teórica a partir de experiências concretas e práticas, sobre as quais é possível refletir posteriormente, conferindo desta forma significado aos conhecimentos adquiridos e atribuindo um sentido ao processo de aprendizagem (Bondía, J., 2002,p.20; Kolb, D., 2014).

Através dos sentidos, a arte trabalha os diferentes processos mentais da construção trológica do eu, dos outros e do mundo, pois, de acordo com Aby Warburg (Gombrich, E., 1970, p.68), o intelecto é uma tábua rasa até que recebe impressões sensoriais, e o remanescente delas deposita-se na memória, formando um epítome total da nossa vida mental. Estas marcas associam-se em ligações que se conformam ou desviam do mundo externo, ao redor. Este modelo simples explica definitivamente o pensamento, imaginação, religião, arte e ciência e até a evolução do homem, desde animal a civilização, que se descobre e aprofunda em HCA.

A HCA pode trabalhar conteúdos ligados às temáticas da saúde e bem estar, físicos e mentais, dependendo das atividades e propostas proporcionadas pelo docente. Por outro lado, a HCA pode assumir um papel terapêutico, quando ferramenta de expressão do aluno, proporcionando debates do seu interesse pessoal, com temas sensíveis que a arte explora e expõe/denuncia.

Se adicionarmos à HCA uma aprendizagem através da componente prática e pela experimentação, esta poderá então e facilmente desenvolver holisticamente o aluno.

Para atingir estes objetivos, é essencial uma gestão coerente, mas mais flexível do currículo, que permita explorar temas diferenciados, próximos da realidade e do contexto dos vários agentes educativos, habilitando o trabalho colaborativo entre todos, numa ótica simbiótica.

Esta postura pode vir a garantir a sustentabilidade e continuidade deste mundo, em constante transformação. Esta instabilidade requer adaptabilidade aos novos contextos e ousadia para mobilizar competências para a resolução de problemas e reconhecer a necessidade de atualização de conhecimentos (DGE, 2017).

Nas orientações definidas no documento do PASEO, que se baseiam em princípios humanistas para a sustentação de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa e na sua dignidade, a aprendizagem é entendida como um processo para a vida e a capacidade para aprender ao longo dela deve ser desenvolvida nos alunos. Segundo Eisner (2002, pp.1-3) a EA desempenha um papel essencial nesta aprendizagem ao longo da vida, sendo a HCA um elemento fundamental (Calado, M., 2013, p.61), com impacto tanto pessoal como

profissional, pois proporciona múltiplas oportunidades para desenvolver competências cognitivas, emocionais e sociais e de intervenção social.

Assim, Fowler (1996, pp.46-56) conclui que tanto a arte como a HA são de extrema importância na escola, integradas num currículo amplo e geral, pois desenvolvem, entre outros: o pensamento divergente e a resolução criativa de problemas; a manualidade, noção e aplicação da estética; distintas percepções e entendimentos sobre o que nos rodeia, sob diferentes pontos de vista, mais aprofundados e vastos; a comunicação entre pessoas da mesma cultura e entre culturas; a capacidade de nos definirmos e articularmos enquanto seres humanos, construindo o nosso próprio sentido de ser; a noção sobre o tempo e sobre quem fomos ontem, somos hoje e seremos amanhã; o cuidado connosco mesmos, alimentando o nosso espírito, consolidando, inspirando e afirmando a nossa própria humanidade.

A HCA aliada à prática artística pode promover a curiosidade, espanto e prazer pela descoberta, a experimentação, a sensibilidade estética e compreensão do mundo artístico, a criatividade a partir de um referencial, a comunicação, a organização e gestão, a aquisição de competências técnicas, a observação, o pensamento crítico, a persistência, a empatia e a consciência mental, emocional e corporal (função motora) de si próprios, dependendo principalmente da pedagogia, metodologias e práticas adotadas pelo docente.

3. Desafios do ensino da HCA

Tradicionalmente, o ensino da HCA baseia-se no paradigma da instrução, onde o professor transmite conteúdos unilateralmente através de aulas expositivas, menos estimulantes à construção de conhecimento pelo próprio aluno. Remanescente do modelo de educação escolar dos séculos XVIII e XIX, este método enfatiza o currículo comum e homogéneo, preconizado num plano de estudos indiferenciado e numa avaliação desajustada ao contexto (Trindade & Cosme, 2016, p.1034). Entendida como reprodução de conteúdos, a aprendizagem apenas é avaliada pela sua memorização, em vez da sua compreensão (Guba & Lincoln, 1989). Assim, a pedagogia em HCA foca-se nos conteúdos em detrimento dos métodos de ensino, que se resumem a aulas expositivas, apresentações por diapositivos, seminários, leitura de textos e algumas visitas de estudo (Martikainen, J., 2017, p.2). Estes recursos didáticos sustentam o papel central do docente, prescrevendo informações e procedimentos, imbuídos nos programas e manuais escolares (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, 2021, pp.12-13). Para Atkinson (Pereira, D., 2023, p.57), este paradigma caracteriza-se pela repetição de modelos, *powerpoints* e textos, com uma avaliação

baseada principalmente em testes padronizados, fáceis de classificar e que valorizam a memorização, linguagem verbal e repetição de conteúdos, limitando as múltiplas interpretações e evitando o inesperado.

Pereira (2023, p.68) constata que os alunos não têm o hábito de observar e interpretar imagens com autonomia, descrevendo-as com as suas próprias palavras para as significar, nem de as relacionar com o contexto de produção e contemporaneidade. Nas aulas de HCA, falta tempo para a discussão sobre os objetos artísticos, temas explorados e seu impacto social, baseando-se numa análise essencialmente formalista.

No final do século XX, surgiram as teorias construtivistas e da aprendizagem ativa através da experiência, que originaram mudanças nos modelos de educação (Martikainen, J., 2017, p.2), com os paradigmas da aprendizagem e da comunicação.

O paradigma da aprendizagem centra o aluno como protagonista do ato educativo, enquanto o professor se limita a facilitar o conhecimento pela seleção de dispositivos pedagógicos que valorizam a aprendizagem autónoma, rejeitando instruções (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, 2021, p.17). O objetivo é envolver a autossuficiência dos alunos na aquisição de competências cognitivas e relacionais, sendo o docente responsável por criar condições para o desenvolvimento dos projetos educativos (Trindade & Cosme, 2010, p.56).

No paradigma da comunicação, docentes e alunos são protagonistas do processo educativo. O docente desempenha um papel ativo e participativo, ao planear e propor ações educativas com intencionalidade pedagógica (Trindade & Cosme, 2016). Reconhece o valor do aluno como agente construtor da própria aprendizagem e cria momentos de formação decisivos para o crescimento pessoal e social de todos (Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira, 2021, p.22). A aprendizagem culturalmente significativa tem em consideração a bagagem de saberes dos alunos, sem confundir autossuficiência com falta de orientação do professor. Centra-se na relação dialógica entre docentes, alunos e saberes (Ibidem).

Addiss & Erickson (1993, pp.96-107) identifica três métodos tradicionais de ensino em HCA: análise de objetos artísticos, transmissão de informação e interrogação ou questionamento. Enquanto os dois primeiros se centram na análise formal, temática e estilística das peças, o terceiro oferece oportunidades para os alunos explorarem além do currículo, mobilizando as suas próprias experiências e percepções sobre cultura, arte e vida, para construírem o seu conhecimento em HCA (Martikainen, J., 2017, p.2).

A ideia de que a melhor maneira de aprender é através da experiência foi apoiada por Jean Piaget (1896-1980), Kurt Lewin (1890-1947) e John Dewey (1859-1952). Kolb (2015, p.49), influenciado pela investigação destes teóricos, afirmou que *“a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência”*.

Kolb (2015) propõe um modelo de aprendizagem experiencial em quatro etapas: Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceptualização Abstrata e Experimentação Ativa. As duas primeiras envolvem a apreensão da experiência, enquanto as duas últimas implicam a sua transformação. Na Experiência Concreta, o aluno envolve-se sensorial e emocionalmente com a obra de arte, gerando admiração genuína. Na Observação Reflexiva, discute a experiência vivida, o que leva à Conceptualização Abstrata, onde integra teorias e conceitos da produção artística e HCA na aprendizagem. Na Experimentação Ativa, retorna à experiência sensorial e prática - o “aprender fazendo”. Este ciclo consolida aprendizagens efetivas e consequentes, ativando a memória sensorial e corporal (Kolb, 2015).

Segundo Pereira (2023, p.52), Henri Bergson (1859-1941) tinha uma visão única do corpo, considerando-o mais do que objeto de contemplação ou representação. Ele entendia o corpo como centro das percepções e da ação, pois é o seu movimento no espaço que faz as imagens variarem. Valorizava tanto as memórias auditivas, táteis, gustativas e olfativas, impressas no corpo, como as visuais e alegava que as várias formas artísticas podem e devem ser apreciadas, entendidas e criadas através de uma sinestesia dos sentidos, o que enriquece a compreensão holística e integrada da arte, dada a interpretar pela HCA.

Sousa (2017, p.141) argumenta que o envolvimento emocional e sensorial do jovem com uma peça de arte a transforma numa vivência duradoura para a vida. As aprendizagens que só estimulam a compreensão cognitiva da expressão artística resultam incompletas, pois baseiam-se na repetição de conteúdos para ativar a memória a longo prazo, enquanto uma vivência cria memórias e impressões que dificilmente desaparecem com o tempo.

Estas novas abordagens ao ensino-aprendizagem da HCA são fundamentadas no aparecimento de vários paradigmas na EA, todos relevantes para o processo educativo. As práticas pedagógicas nesta disciplina têm evoluído lentamente para se diferenciarem dentro do mesmo grupo de trabalho, promovendo o envolvimento do “Aprender a Ser”, “Aprender a Conhecer”, “Aprender a Viver Juntos” e o “Aprender a Fazer” (Delors, J., 1996, pp.89-102).

Esta diferenciação pedagógica, preocupada em compreender como cada criança aprende diante de vários modos de ensinar e contextos de aprendizagem (Roldão, M., 2003, p.57), implica os docentes adotarem estratégias e recursos educativos diversos, o que promove um currículo interdisciplinar, sequencial e conectado à vida em sociedade. Desafia os jovens à autonomia, apropriação e partilha de saberes, mobilizando-os noutras situações, e enfatiza a cooperação e respeito pelas singularidades de cada um (Cabral, I., 2016).

A disciplina de HA foi substituída pela HCA, que pretendia ser mais abrangente ao incluir várias expressões e manifestações culturais. Contudo, a redução da carga horária de três para dois anos resultou numa seleção de conteúdos programáticos que se foca num currículo eurocêntrico, excluindo contextos, lugares e períodos desenquadrados da visão

progressiva da historiografia, como o Paleolítico, culturas africanas, orientais e americanas pré-coloniais. Embora o programa anterior fosse extenso e também eurocêntrico, oferecia outras oportunidades para uma visão mais global e transcontinental da arte, abordando uma variedade de técnicas para além da arquitetura, pintura e escultura, como cerâmica, vidro, mosaico, fresco, ourivesaria e têxteis, diversificando (Pereira, 2023, p.50).

Para Harrison (2013), o património é principalmente imaterial e independente do objeto físico, sem um valor intrínseco, que diverge entre as pessoas, o que levanta questões sobre o que deve ser preservado para o futuro e o que é irrelevante “memorializar”. Pereira (2023, pp.42-49) destaca a pertinência da representatividade do património, seja nacional, europeu ou universal, que frequentemente se baseia na proteção de uma cultura dominante e colonialista. Defende que o currículo de HCA deve ser revisto para incluir outros contextos considerados minoritários, abandonando a visão eurocêntrica e redefinindo a divisão entre “nós” e “eles” como uma questão de alteridade.

A disciplina de HCA ainda se encontra fortemente associada à produção europeia e norte-americana, à predominância de artistas masculinos e do ocularcentrismo, ideias que influenciam as abordagens educativas nos cursos artísticos contemporâneos em Portugal, particularmente na seleção e organização de temas e conteúdos em HCA. Os cânones de beleza e estética eurocêntricos de Winckelmann, com distinções claras entre masculino e feminino, prevalecem no ensino e nos programas oficiais, perpetuando discriminações em relação a outras culturas e etnias. Princípios como individualismo, genialidade, realismo e naturalismo, promovidos por Vasari e Winckelmann, continuam a ser valorizados nas salas de aula, inclusive nos exames propostos pelo Ministério da Educação. Pereira (2023, p.65) observa que os manuais escolares, herdeiros do eurocentrismo e conservadorismo, refletem os interesses das editoras e condicionam a ação dos professores e alunos, promovendo a cultura de um grupo privilegiado em detrimento de outros, limitando as aprendizagens para o futuro mais do que os documentos oficiais, que contemplam alguma flexibilidade curricular.

Não obstante, os docentes de HCA têm a oportunidade de combater estas lacunas nos programas educativos, trazendo estes debates para a sala de aula. A disciplina em si, e a sua aprendizagem, continua a ser benéfica para a educação dos jovens e deve ser revista e reestruturada, competindo aos professores escolher metodologias adequadas e propor atividades que fomentem a retenção permanente da memória, a compreensão efetiva e significativa dos conteúdos aprendidos e a humanização no entendimento da alteridade.

4. Abordagens Alternativas para uma Didática da HCA

Os docentes encontram à sua disposição múltiplos paradigmas na EA, cuja escolha e aplicação dependem principalmente do aluno e do seu contexto, visando a concretização de aprendizagens significativas e consequentes para a sua vida pessoal e profissional.

Para este enquadramento, selecionaram-se quatro modelos: a Auto-expressão criativa; a *Discipline Based Art Education* (DBAE), a CV na perspetiva Pós-modernista; e a abordagem *Wonder*, associada à pedagogia de Trabalho de Projeto. Embora não tenham sido originalmente desenvolvidas com o objetivo específico de incluir HCA, acredita-se que possam ter um impacto relevante no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina.

4.1. Autoexpressão Criativa

A EA baseada na autoexpressão criativa foca questões sensoriais, sentimentais e emocionais, promovendo experiências estéticas que exploram a criatividade, liberdade e/ou espontaneidade de cada pessoa. O seu objetivo é que o aluno construa uma identidade individual, com autoconfiança e autoestima, e uma identidade coletiva, pelo envolvimento de competências de liberdade, autonomia e flexibilidade, estimulando a capacidade criativa inata de cada um e ajudando a superar desafios e medos e a adaptar-se a novas realidades (Aguirre, I., 2005, pp.219-220).

Viktor Lowenfeld (1903-1960) e Herbert Read (1893-1968) foram defensores desta abordagem educativa na arte, destacando-a como forma de combate às práticas repressivas da escola. Acreditavam que as artes permitiam aos alunos expressarem as suas emoções, desenvolver um pensamento independente, livre e flexível e adaptar-se a novas situações. A EA era essencial para o envolvimento pessoal dos jovens, focando-se no seu crescimento humano e priorizando os resultados artísticos tangíveis (Aguirre, I., 2005, pp.226-229).

Esta perspetiva sobre a EA redefine o papel do professor, que se torna um ouvinte, guia, modelo inspirador e psicólogo, enquanto destaca o aluno como ser humano repleto de potencialidades (Marin, 2003, pp.30-36). A autoexpressão criativa enfatiza as relações emocionais sobre as experiências estético-sensoriais e favorece a expressividade e originalidade, sem depender das referências visuais da HCA (Silva & Lampert, 2017, p. 89). Sousa (2017) refere a entrega emocional dos alunos à prática artística como mecanismo que desencadeia a memória e o aprender. Embora não recorram à HCA como fonte direta de referência para o seu trabalho criativo, essa experiência parece influenciar positivamente a admiração, motivação e compreensão dos alunos dos conceitos implícitos à arte.

4.2. *Discipline Based Art Education* (DBAE)

A DBAE surgiu nos anos 80 como alternativa à autoexpressão criativa nas escolas, definindo quatro disciplinas artísticas a incluir no ensino da arte: a Produção Artística (fazer); a Estética (apreciar); a HA (contextualizar); e a Crítica da Arte (debater e argumentar). Estas disciplinas visam promover uma compreensão abrangente e aprofundada da arte (Aguirre, I., 2005, pp. 263, 275-276; Marin., 2003, p.37).

Kleinbauer (Aguirre, I., 2005, p. 278) define a HA como uma parte do conhecimento que analisa e interpreta obras de arte, abordando as questões o quê, quem, quando, onde e porquê. O método, minucioso, examina a peça pelo material, técnica, autoria, autenticidade, estilo, iconografia e função, considerando também fatores de percepção e ambientais.

A DBAE procura compreender a arte e o seu papel na educação holística de alunos e sociedade (Aguirre, I., 2005, p.280) e envolver competências como: criação e imaginação; trabalho com materiais e técnicas; apreciação estética das obras de arte, para além da sua função e utilitarismo; entendimento do seu contexto social, histórico e cultural; e diálogo filosófico sobre teorias estéticas e o conceito de beleza (Marin., 2003, pp.37-39).

O paradigma DBAE recebeu críticas devido à uniformização disciplinar no currículo, estruturado sequencialmente com conteúdos *standard*, priorizando o conhecimento sobre os processos individuais de aprendizagem, a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade; à dependência de concepções artísticas tradicionais, descontextualizadas das vivências dos alunos e baseadas em instruções pré-definidas para a interpretação de uma obra, limitando a criatividade e pluralidade de perspetivas; ao vínculo institucional do currículo, que dificulta a incorporação de temas emergentes e controversos, como feminismo, multiculturalismo e ecologia (Aguirre, I., 2005, pp.284-286; Marin, 2003, pp.37-39).

O atual debate sobre o contexto cultural da produção artística influenciou os paradigmas da EA, em particular da HA, que no âmbito da DBAE promoveu adaptações aos projetos disciplinares para abordar as emergências trans e multiculturais. A DBAE evoluiu ao incluir a arte de diversas culturas, expandindo o currículo para além das “Belas-Artes” e enfatizando a diversidade e flexibilidade curricular, com projetos como o *Getty Institute*, Mary Erickson ou Ana Mae Barbosa (Aguirre, I., 2005, pp.286-287).

A Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa aborda três substratos disciplinares do processo artístico: produção (fazer); apreciação (ler); e contextualização reflexiva (relacionar com o meio), num trabalho pedagógico integrador (Monteiro, M., 2005, p.317). A trilogia ler, fazer e contextualizar é flexível, permitindo ao docente começar por onde quiser, conjugando os conceitos numa articulação dialógica entre contexto do educando e conteúdo ensinado (Silva & Lampert, 2017, pp. 89-91). A contextualização ultrapassa a HA, construindo uma relação entre arte, vida e tempo, propondo reflexões sobre a multiculturalidade dos códigos

estéticos, políticos e culturais e da iconografia presente na sociedade (Silva & Lampert, 2017, pp. 90-93). Assim, os jovens envolvem-se na sua cultura e educação pela experiência estética e sensorial e a interpretação das imagens, bem como o fazer e apreciá-las, ocorre dentro dos seus contextos, promovendo transformações sociais pela ação libertadora da arte, cumprindo o seu papel político e cívico (Dewey, 2008; Freire, P. 2002, p.43).

Nestas abordagens, reconhece-se a diversidade cultural para além da tradição ocidental, fomentando a igualdade e a interculturalidade. Contudo, críticos como Stühr vêem estas tentativas como versões “politicamente corretas” da DBAE, que muitas vezes não exploram profundamente os significados intrínsecos e contextuais das imagens populares da CV (Aguirre, I., 2005, pp.287-288). Para Paul Duncum (Marin, 2003, p.40), a DBAE não foi suficientemente renovadora, agindo mais como uma reorientação do que transformação radical geradora de currículo, sendo a CV integrada como um à parte às “Belas-Artes”.

4.3. Pós-Modernismo, Cultura Visual e as Mulheres Artistas

No pós-modernismo, a EA desempenha um papel crucial no rompimento com o modernismo e na valorização da diversidade cultural. Esta mudança reflete uma crise nos valores modernos após a Segunda Guerra Mundial, marcada por genocídios e discriminação racial infligidos pelo colonialismo. O pós-modernismo questiona a metanarrativa ou história única imposta por sistemas políticos repressivos, segundo Jean-François Lyotard (Stevens, L., 2010, pp.14-15), abrindo espaço para novas ideias e culturas (Aguirre, I., 2005, p.289).

O pós-modernismo adotou uma narrativa baseada em diversas pequenas histórias, incentivando à consideração pelos outros e questionando normas de género e preconceitos. Esta visão pluralista da identidade valoriza o feminismo, liberdade sexual, diversidade racial e interculturalidade, salientando a natureza humana como uma construção social, aceitando a diversidade. A pluralidade permite compreender civilizações distantes no espaço e tempo, através da antropologia, novas tecnologias e globalização (Aguirre, I., 2005, pp.291-293).

O espaço e tempo são redefinidos como multidimensionais, em vez de lineares, e a história é vista como uma série de pequenas narrativas e não como uma “grande narrativa” única. A desconstrução, um pensamento crítico que expõe a dissimulação das mensagens e questiona conceitos obsoletos, aborda os temas da natureza subjetiva do poder; dos perigos da homogeneização cultural pela globalização; da metanarrativa dos sistemas totalitários; da necessidade de uma interpretação múltipla do mundo; da influência da intertextualidade; da importância da marginalidade cultural; da revisão dos valores positivistas do modernismo; da consideração do “outro” e as interações com ele (alteridade); e da crítica ao estruturalismo e pós-estruturalismo, na construção do conhecimento. Desafiando a ciência como fonte de

verdade e progresso, o pós-modernismo questiona a realidade, fragmenta o espaço e o tempo, eleva as minorias, celebra a identidade individual e coletiva e acolhe a ambiguidade (código duplo), dando às artes um papel proeminente (Aguirre, I., 2005, pp.289-317).

Esta nova perspectiva sobre a vida, sociedade e arte, que alargou o campo de estudo da HCA, impactou significativamente o currículo artístico, levando à revalorização das artes populares e abolição da divisão entre arte, ofício e artesanato; à recuperação do papel interventivo das mulheres e de comunidades minoritárias; ao questionar dos conceitos de originalidade e novidade, valorizando as raízes culturais e tradicionais; à revisão de valor na arte moderna; ao repto à visão universalista e androcêntrica da sociedade, destacando o papel das minorias para a comunidade; à valorização da função da arte; ao equilíbrio entre forma e conteúdo, especialista e leigo; à ênfase da arte como linguagem cultural; à valorização da experiência estética e interpretação inicial; à promoção de comportamentos de convergência, interdependência e tolerância; ao ênfase na coletividade e comunidade; ao recurso a metodologias baseadas na imitação, tradição e história; e à promoção do trabalho cooperativo e colaborativo (Vasconcelos, M., 2022).

Contributos da Cultura Visual para a didática da HCA

Nos movimentos pós-modernos e com o avanço das novas tecnologias, surge a CV, englobando uma série de artefactos para além das “Belas-Artes”. O desaparecimento dos limites tradicionais da HA e da interpretação hermenêutica, levou ao surgimento de diversas manifestações artísticas, gerando controvérsia sobre o verdadeiro objeto de estudo da HA (Aguirre, I., 2005, pp.295-296; Belting, H., 2012).

Hernández (1997) refere que a EA abrange desde a HA tradicional até à iconografia contemporânea, com foco na construção de identidade e experiência social. Enquanto a abordagem tradicional visa formar artistas e apreciadores de arte, a CV reconhece todas as culturas como produtoras artísticas, valorizando os seus significados culturais e priorizando o seu entendimento, relativizando a excelência estética ocidental (Aguirre, I., 2005, p.309). A CV concentra-se no estudo da arte como meio de compreender a visualidade do mundo, deixando de ser apenas objeto da EA e da HCA, mas sim uma ferramenta para apoiar os alunos a decodificar os valores e ideias da “Cultura Popular” e das “Belas-Artes”.

O conceito de literacia visual na educação destaca-se como meio para promover o pensamento crítico sobre as mensagens subentendidas das representações, especialmente na propaganda política, procurando salvaguardar pela EA e HCA os princípios de equidade racial, cultural, de género, social e económica (Freedman, K., 2003, p.20). A arte é sujeita a análise crítica, capacitando os alunos a compreender a manipulação dos objetos artísticos

como propaganda e o seu impacto, ensinando a interpretar os interesses por detrás deles e a defender os direitos humanos (Freedman, K., 2003, p.20).

De acordo com Marín (2003, p.40), os artefactos utilizados pela CV na educação e mediação de valores culturais devem ser principalmente visuais, podendo conter elementos sonoros, verbais, gestuais e/ou corporais, integrados simultaneamente em vários códigos semióticos. Também devem incluir atitudes, valores e crenças, inseparáveis do seu contexto cultural, seja histórico, social ou político.

Para Hernández (2000, p.149), os objetos seleccionados como recurso em HCA devem atender a critérios que promovam a reflexão sobre os valores e as complexidades sócio-culturais, tais como: ser inquietantes; relacionar-se com valores compartilhados por várias culturas; refletir as vozes da comunidade; permitir múltiplas interpretações; referir-se à vida das pessoas e expressar valores estéticos. Para além disso, devem estimular o pensamento; não ser herméticos; evitar ser apenas uma expressão narcísica do artista; e contemplar o futuro, sem serem obcecados pela ideia da novidade.



Imagem 23: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Francisco Romão Pereira

(Fonte: <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/noticias/evidence-e-uma-viagem-com-patti-smith-e-o-soundwalk-collective-032224>)



Imagem 24: “Evidence”, exposição imersiva e multicultural de Patti Smith e os “Soundwalk Collective”, 2024, fotografia de Francisco Romão Pereira

(Fonte: <https://www.timeout.pt/lisboa/pt/noticias/evidence-e-uma-viagem-com-patti-smith-e-o-soundwalk-collective-032224>)

Aguirre (2005, pp.308-310) argumenta que a formação artística, mediada pela CV, deve abandonar os conteúdos tradicionais da HCA que favorecem os cânones ocidentais, adotando uma abordagem diferenciada, incluindo outras formas culturais. Isso implica valorizar as pequenas narrativas de cada cultura, reconhecendo a sua relevância (até da HCA ocidental), o que se deve refletir no currículo por meio de uma seleção diversificada de conteúdos (Aguirre, I., 2005, p.312; Efland, Freedman & Stuhr, 1996, p.32). Para garantir a compreensão dos alunos sobre o mundo ao seu redor, é essencial que o currículo em HCA também inclua a análise e o estudo do impacto das representações visuais em diferentes culturas, disciplinas e formas de arte (Freedman, K., 2003, p.20).

A EA proposta pela CV assume igualmente um papel de etnologia, capacitando os alunos a utilizar as artes para o entendimento dos valores e das condições de vida numa sociedade multicultural (Vasconcelos, M., 2022).

Marín (2003, p.39) destaca que as aprendizagens dos alunos em HCA devem ser relevantes para o mundo profissional e debates sociais, adaptando-se às várias realidades e experiências dos jovens (Aguirre, I., 2005, p.298). Nesse sentido, a CV ganha protagonismo na educação com o recurso à avaliação por portefólio, que reflete as experiências diárias

dos alunos e apresenta uma variedade de pontos de vista (Freedman, K., 2003, p.20), substituindo os testes e exames tradicionais.

Muitas das ideias do pós-modernismo, como feminismo, ecologia e ciberespaço, influenciaram a CV, redefinindo conceitos do currículo artístico, incluindo da HCA. Isso reflete-se na preferência por termos como representações ou artefactos visuais, em vez de imagens, obras de arte ou artes visuais; na menor ênfase na obra de arte em si, priorizando interpretações sócio-antropológicas da cultura e análises múltiplas das representações e artefactos, elementos com influência direta na vida dos alunos (Marin, 2003, p.41).

A EA pós-moderna explora as representações que moldam a realidade, de acordo com características sociais, culturais e históricas, fomentando a coesão social e identidade. O currículo de HCA deve incluir múltiplas formas artísticas, inspirando-se na diversidade e tradições locais, substituindo a estética universal por estéticas locais e expandindo o sistema de valores a um âmbito externo à escola, para promover uma sociedade mais equitativa (Aguirre, I., 2005, pp.311-312; Efland, Freedman e Stuhr, 1996, pp.157-190).

Para educar na compreensão da CV, o currículo - desdobrado nos currículos real, oculto e ausente (Acaso, M., 2009, p.56) -, necessita de ser orientado de uma posição “não determinista”, reconhecendo múltiplas maneiras de estruturar o conhecimento, relacionando a aprendizagem teórica à prática. Deve substituir a disciplina por perspectivas de estudo, estabelecendo conexão entre problemas, lugares e tempo, e transformar o currículo de certezas num de incertezas. É essencial perceber a imagem como reflexo de uma realidade e aceitar o potencial interpretativo de diferentes áreas do saber, numa visão interdisciplinar, que vai para além da HCA (Aguirre, I., 2005, p.312).

Freedman (2003, pp.20-21) propõe oito princípios para o ensino-aprendizagem da CV: reconceptualização do campo de estudo; estética com significância; perspectiva social; cognição interativa; resposta cultural; interpretação interdisciplinar; experiência tecnológica; e crítica construtiva.

Hernández (Aguirre, I., 2005, p.314) descreve quatro consequências da CV para o ensino da HCA: construção coletiva do conhecimento em vez de aprendizagem individual; comunicação dialógica e discursiva para a construção de significados; conexão dos artefactos com representações da “cultura popular”, promovendo uma visão transcultural da arte; e geração de novas narrativas e capacidade de investigação sobre temas, através de atividades abrangentes.

Os docentes devem cultivar estratégias interdisciplinares e sensíveis à cultura para apoiar a exploração de representações artísticas, decodificando e desconstruindo artefactos. Os alunos assumem o papel de construtores e intérpretes dos significados culturais da

produção artística, recorrendo às suas experiências individuais e bagagem cultural para uma abordagem mais interativa e prática à CV (Aguirre, I., 2005, p.315).

O método analítico desconstrutivo e “código duplo” são ferramentas metodológicas que permitem uma abordagem interdisciplinar e socialmente crítica às representações. A desconstrução analisa a relação entre o que um artefacto diz e como o diz, enquanto o “código duplo” preserva e transforma obras de arte modernistas pela utilização revisitada do passado. Segundo Efland, Freedman & Stuhr (1996, pp.183-188), estas pedagogias são úteis para desenvolver currículos que integrem perspetivas multiculturalistas e proporcionem o espanto perante o objeto artístico, pela descoberta de vários sentidos e emoções que o próprio aluno constrói e interpreta, independentemente da intenção inicial do artista.

Porque não houve grandes mulheres artistas?

Nochlin (2016) defende que tentar responder a esta pergunta perpetua a sociedade machista, negando à partida a qualidade artística das mulheres. A exclusão do seu trabalho da HA e currículos educacionais resulta da repressão ao reconhecimento do seu mérito pela sociedade patriarcal, que tradicionalmente as remete para o papel de mães e esposas, com a prática artística entendida como secundária e decorativa (Hargreaves, M., 2020, p.1), o que limita as hipóteses de desenvolvimento da arte no feminino. Serrão (2018) descreve as manifestações artísticas das mulheres como uma “arte sem História”, negligenciada pela história tradicional, que o feminismo denunciou, exigindo a sua inclusão nesta narrativa.

A investigação de historiadoras como Pollock e Nochlin revela a marginalização das mulheres na arte devido às convenções sociais e preconceitos de género, relegando-as à invisibilidade, mas cujo talento estes estudos reconheceram (Hargreaves, M., 2020, pp.2-4; Serrão, V., 2018). Acaso (2009, pp.58-61) designa a omissão das mulheres artistas dos programas educativos como currículo ausente/nulo, transmitindo a ideia da sua inexistência ou incapacidade criativa. O currículo ausente perpetua preconceitos machistas e patriarcais, revelando a importância do que não é ensinado diretamente (Acaso, M., 2009, p.58). A decisão das instituições educativas e museus em ignorar o trabalho artístico feminino é assimilada pelos alunos, influenciando o que aprendem. Por exemplo, ao não incluir obras de mulheres artistas nas aulas e exposições, mas mostrar mulheres em poses sedutoras e sexualizadas, eterniza a sua objetificação (Acaso, M., 2009, p.61).

A CV integra os trabalhos das mulheres na aprendizagem da HCA, transformando a invisibilidade em representatividade. Os docentes devem tomar decisões pedagógicas que promovam reflexões sobre a igualdade de género na arte, aspirando a mudanças de atitude. Livros e catálogos dedicados às artistas mulheres oferecem recursos alternativos para

enriquecer a aprendizagem dos alunos, como o livro “*Women Artists*” de Flávia Frigeri, utilizado neste contexto educativo.



Imagem 25: Rose Sélavy, alter-ego feminino de Marcel Duchamp, 1920

(Fonte:

<https://www.anothermag.com/art-photography/8084/meet-rose-selavy-marcel-duchamp-s-female-alter-ego>)

Serrão (2018) destaca a dificuldade em resgatar a arte no feminino devido à falta de documentação sobre os seus trabalhos, sendo necessário ampliar a pesquisa para incluir reservas de museus, coleções privadas e arquivos familiares.

Antes do Renascimento, era raro os artistas ou escolas assinarem as suas obras, suscitando dúvidas sobre a verdadeira autoria de algumas delas, o que traz a possibilidade de alguns dos mestres/artesãos da HA serem mulheres.

E se as pinturas rupestres tiverem sido feitas pelas mulheres, que observavam os homens a caçar? Talvez o primeiro grande artista tenha sido uma mulher.

4.4. Abordagem “Wonder”

O conceito “Wonder”, difícil de traduzir, associa-se ao “espanto ativo” e ao “espanto profundo”. Enquanto o primeiro implica um desejo de exploração e descoberta do mundo, o segundo, mais contemplativo, leva à admiração genuína perante o mistério (Schinkel, A., 2017, p.538; Vasalou, S., 2015). Embora o “espanto profundo” seja muitas vezes associado à falta de atenção, ele desperta uma consciência dos limites da compreensão (Schinkel, A., 2021, pp.11-12), essencial para motivar os alunos.

A relação entre conhecimento e “espanto contemplativo” é paradoxal, pois, embora o conhecimento diminua a capacidade de se maravilhar, também a alimenta, o que os torna simultaneamente adversários e aliados na educação (Schinkel, A., 2017, pp.539-540). As crianças e jovens, menos preconceituosos e com menos expectativas, são mais propensos à experiência do espanto do que os adultos, colocando questões pertinentes e assumindo uma postura de filósofos (Opdal, P., 2001, pp.331-343). No entanto, a auto-reflexão distingue o espanto infantil do espanto maduro dos adultos, pelo que a educação deve proporcionar oportunidades para que os alunos transitem de um espanto inconsciente para um reflexivo, capaz de ponderar sobre o objeto de maravilhamento (Wolbert & Schinkel, 2021, p.443).

O “espanto profundo” é um processo lento, que requer tempo e espaço, o que levanta dúvidas quanto à sua viabilidade em sala de aula (Schinkel, A., 2017, p.540).

A experiência do espanto envolve emoções contraditórias, relacionadas ao medo, mas também ao prazer (Vasalau, S., 2015, pp.55-56). Essas emoções são baseadas na perplexidade como elemento gerador de experiências de espanto, onde as questões sem resposta, são uma parte essencial (Wolbert & Schinkel, 2021, p.442).

A educação pretende o progresso cognitivo e emocional do aluno, estimulando à exploração do mundo e revelando a vastidão do desconhecido, dando-lhe liberdade de agir sobre ele (Di Paolantonio, M., 2019; Schinkel, A., 2017, p.541; Schinkel, A., 2019, p.480).

O espanto e a curiosidade são experiências distintas, embora se possam sobrepor ocasionalmente. Enquanto a curiosidade é limitada no seu alcance, sendo um motivo para procurar respostas, o espanto é uma experiência mais profunda, que nos leva a questionar o que antes considerávamos certo. A curiosidade parte geralmente de questões simples sobre algo novo, ao passo que o espanto surge mesmo diante do familiar, oferecendo uma nova perspectiva. Se a questão se preocupa com o mistério de um fenómeno e é colocada com afetividade e inflexão cognitiva, o espanto aparece. Para além disso, a curiosidade desperta por um único motivo, enquanto o espanto envolve múltiplos níveis: cognitivo, emocional, estético e existencial (Opdal, P., 2001; Quinn, D., 2002; Schinkel, A., 2017, pp.542-543). O espanto, segundo Prinz (2013), envolve a atenção completa dos sentidos, a perplexidade diante do desconhecido e uma sensação de admiração e maravilhamento.

O “espanto ativo” envolve o desejo de conhecer algo, mais próximo da surpresa e curiosidade. O “espanto profundo” é uma resposta emocional mais passiva e contemplativa, que não implica uma exploração consciente e metódica (Schinkel, A., 2017, pp.543-544). O primeiro leva a uma aproximação cuidadosa e respeitosa ao objeto de admiração, que pode ser diferente do que imaginamos, permitindo corrigir perspectivas (Wolbert & Schinkel, 2021, p.444). O segundo deixa o aluno temporariamente sem palavras, entregue ao mistério sentido, sem uma forma certa de reagir (Piersol, L., 2014; Schinkel, A., 2017, pp.543-544).

Martha Nussbaum (Schinkel, A., 2017, p.544) afirma que o espanto nos permite reconhecer o valor de algo, embora tenhamos uma percepção limitada sobre a sua relação conosco. O “espanto profundo” surge mais comumente pela contemplação do objeto - do que por uma ação sobre ele - e representa a consciência de que certas coisas merecem ser vistas e entendidas por si mesmas (Wolbert & Schinkel, 2021, p.440). Esta emoção, sem uma base racional, desperta a sensação de valor do que contemplamos (Vasalau, S., 2015, p.29), embora a estranheza e o maravilhamento que nos provoca seja de difícil articulação, podendo surpreender-nos ou entrar em conflito com o nosso conhecimento prévio.

Contributos do “Wonder” para a didática da HCA

O “espanto profundo” na educação, aparentemente antagónico para o progresso da aprendizagem, estimula a exploração e aprofunda o envolvimento do aluno com o objeto de estudo, encorajando-o a respeitá-lo (Hadzigeorgiou, Y., 2016). Na didática da HCA, o olhar fascinado pelo objeto artístico e o desejo de entendê-lo são essenciais na desconstrução de preconceitos, mesmo que seja incerta a “verdade” da sua interpretação (Piersol, L., 2014), embora o sistema educativo atual priorize a acumulação de conhecimentos em vez da sua transformação (Wolbert & Schinkel, 2021, p.440). Pereira (2023, p.68) apontou a falta de

prática dos alunos em examinar objetos artísticos de forma profunda e transformadora. Ela destacou que os docentes devem criar dispositivos pedagógicos para expor os alunos ao espanto pela arte, permitindo-lhes tempo para absorver e interpretar as peças, ao invés de se concentrarem apenas na preparação para os testes e exames.

A abordagem convencional focada em respostas "certas" limita o pensamento crítico, enquanto questionar os limites da existência incita à dúvida e à imaginação (Wolbert & Schinkel, 2021, p.439). A didática da HCA deve estimular o espanto pelo objeto de arte, permitindo debates sem a pressão de encontrar uma resposta conclusiva. O "espanto ativo" envolve um "ainda-não-saber", enquanto o "espanto profundo" é um não-saber irreduzível que inspira a aprender mais, sem a necessidade de uma resposta definitiva (Schinkel, A., 2017, pp.546-547; Schinkel, A., 2019, p.481).

O "espanto profundo", que estimula o "espanto ativo", a curiosidade e a motivação intrínseca (Trotman, D., 2014), deve ser adotado como estratégia educacional, oferecendo um antídoto ao típico aborrecimento escolar (Schinkel, A., 2017, p.547). Em contraste com a abordagem tradicionalmente instrutiva e expositiva, o modelo de sala de aula-estúdio permite que os alunos se envolvam na aprendizagem, estimulando a reflexão, a exploração de alternativas, o interesse genuíno e a tomada de decisões conscientes, impulsionando a motivação intrínseca (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013, pp.25 e 40).

Tanto o "espanto ativo" quanto o "contemplativo" desafiam e reconstróem a nossa compreensão do mundo, primeiro ao constatar os limites do entendimento e a existência de experiências desenquadradas dos esquemas de categorização e interpretação tradicionais, e depois ao perceber a importância do mundo exterior, que demanda uma resposta e ação para o conhecer melhor (Schinkel, A., 2019, p.481). Essa apropriação é aprofundada pelas artes, promovendo a reinterpretação e reestruturação dos objetos artísticos descritos pela HCA, extensível a outras áreas do saber (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013).

No amor, o "espanto profundo" surge diante do mistério insondável que é o "outro", que se mantém recorrente em relacionamentos íntimos (Schinkel, A., 2017, p.549). Quando direcionado a uma manifestação artística, o espanto inspira o desejo de a conhecer apenas pela sua essência. A compreensão contínua do objeto de afeto mantém vivo o fascínio, sem procurar satisfazer a curiosidade, aceitando a ignorância e a consciência do "outro" que nos escapa. O "espanto profundo" fundamenta o amor (Schinkel, A., 2017, pp.549-550).

O espanto, tanto "ativo" quanto "contemplativo", é vital na educação, especialmente na HCA, porque motiva intrinsecamente os alunos no processo de aprendizagem; ajuda a discernir entre o desconhecido, o conhecido e o inalcançável; aperfeiçoa a compreensão do "não-saber" e a aceitação da incompreensão; mantém o interesse no mundo apesar da

incerteza; e desenvolve a consciência das contingências do conhecimento e estimula a imaginação para encontrar alternativas (Wolbert & Schinkel, 2021, p.443).

Algumas experiências de espanto brotam do inesperado, mas é crucial despertá-las na rotina diária, questionando o habitual. No entanto, um currículo, incluindo o de HCA, não deve depender apenas da surpresa, pois isso poderia ser paralisante para os jovens. Para além disso, o inesperado não é condição suficiente para desencadear o espanto. Wolbert & Schinkel (2021, pp.448-450) identificam três tipos de currículos escolares, formal, informal e oculto, este último incluindo o “*Ethos*” - conjunto de normas/valores da escola e do docente -, que influencia os alunos, mesmo que não esteja explícito nos objetivos de ensino.

Segundo Acaso (2009, p.53), o “currículo oculto” refere-se à transmissão implícita de conhecimentos e valores em contexto educacional. Abrange aspectos da socialização que não estão formalmente integrados no currículo escolar, como a postura que o professor adota inconscientemente em relação aos alunos e que pode influenciar significativamente o seu comportamento. Por exemplo, se os alunos não se sentirem valorizados pelo docente, a sua autoestima pode ser afetada, levando à desmotivação e desinteresse, o que por sua vez pode prejudicar o desempenho académico. Esta distinção entre a mensagem explicitamente transmitida e a mensagem latente recebida pelos alunos cria um paradoxo entre a realidade e a interpretação, o que se reflete tanto no “currículo formal” como no “currículo oculto”.

Acaso (2009, p.57) concorda com a perspetiva da CV, afirmando que o “currículo oculto” tem o propósito de perpetuar valores capitalistas, patriarcais e hierárquicos, como o autoritarismo, a predominância do género masculino, o domínio da classe social enriquecida e da raça caucasiana, para além da hegemonia cultural e religiosa, eurocêntrica e católica. O “hiper-currículo”, ou “currículo oculto”, oral, textual e visual, caracteriza-se pela repetição, anestesia cognitiva e tédio, prejudicando a capacidade de espanto e curiosidade dos alunos (Acaso, M., 2009, p.58). Para Wolbert & Schinkel (2021, p.450), o espanto deve integrar os três currículos transversalmente e ser enfatizado no projeto educativo, tentando-se fugir ao convencional na sua aplicação prática. Recomenda-se tornar o “currículo oculto” explícito, reconhecendo e transformando as suas dinâmicas, para promover aulas mais democráticas, simétricas e igualitárias, de maneira consciente e involuntária (Acaso, M., 2009, p.58).

O espanto como ferramenta pedagógica promove cinco formas de consciência que ajudam a minimizar o “currículo oculto”, destacando o mistério e a humildade na aceitação da possibilidade de conhecimento incompleto ou incorreto; abertura para a ideia de que há sempre mais para aprender; compreensão de que certos fenómenos existem por si; aceitação das conexões inesperadas entre fenómenos e ideias; e noção de que a beleza é um fenómeno natural (Wolbert & Schinkel, 2021, p.450).

Ressalvando esta perspectiva, Trindade (2018, p.20) destaca a necessidade dos professores assumirem um papel proativo na gestão curricular, garantindo decisões culturalmente relevantes e humanizadas. Em 2018, o Ministério da Educação aprovou o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), propondo às escolas repensar as suas abordagens ao currículo, organização do espaço e tempos de trabalho. A integração curricular pode acontecer em três níveis distintos: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, cada uma com diferentes graus de conexão entre disciplinas. Na interdisciplinaridade, as áreas estão ligadas por competências e temas convergentes, ao passo que na transdisciplinaridade estas são interdependentes e baseadas no contexto dos alunos (Cosme, A., 2018, p.124).

Para Cosme (2018, p.38), a componente de Cidadania e Desenvolvimento encaixa naturalmente em projetos transdisciplinares, promovendo aprendizagens significativas. Esta abordagem pretende formar cidadãos informados e participativos, com uma compreensão humanística do mundo, assegurando o florescimento humano desencadeado pelo espanto, com contribuições relevantes da HCA. É essencial estabelecer uma "Pedagogia do Espanto" para cultivar o espanto nos alunos, evocado por diversas experiências, como objetos de arte ou outras manifestações artísticas. Wolbert & Schinkel (2021, pp.448-449) e Hadzigeorgiou (2016, pp.143-184) propõem quatro estratégias para essa pedagogia:

- Exploração do ambiente, proporcionando a descoberta de objetos espantosos como obras de arte expostas na sala de aula de HCA, guiando o aluno da mera surpresa ao "espanto profundo";
- Improviso para o docente conseguir acompanhar o caminho escolhido pelo aluno, estando sensível às suas experiências, apesar do tempo limitado;
- Imaginação gerada pela conexão emocional entre o aluno e os conteúdos, estimulando a criatividade e a construção do novo;
- Interesses Pessoais dos alunos, incentivando-os a construir projetos que os motivem e desencadeiam o "espanto contemplativo" diante do objeto em si.

A aquisição de conhecimento reclama a dúvida genuína, humildade intelectual e caridade, destacadas por Ebels-Duggan (2014) como essenciais para envolver a autonomia. A caridade, ao abordar ideias e pessoas com abertura e compaixão, reconhece os limites do próprio saber e promove um compromisso com o objeto de espanto. A humildade, por sua vez, envolve o reconhecimento das dificuldades intelectuais e a aceitação do "não-saber", servindo como antídoto para o excesso de confiança (Ebels-Duggan, 2014). O espanto, ao

responder ao mistério da vida e às próprias limitações, permite ao aluno adotar uma postura de humildade diante do conhecimento (Piersol, L., 2014, pp.12-13).

A educação - ação deliberada com um propósito - necessita de um mediador entre o aluno e o mundo, que pode agir como: guia, iniciando o jovem numa prática ou domínio e ajudando-o a trabalhar os seus modos de ver e perceber; filtro, selecionando à priori o que o aluno vai encontrar e como; e representante do mundo, sendo um modelo. O docente pode conjugar várias formas de atuar, enquanto o espanto assume funções de interrogação, contemplação e filtro (Schinkel, A., 2019, p.479). O papel do professor é fundamental para reconhecer e facilitar a experiência do espanto nos alunos, adotando uma postura de abertura, humildade e caridade, e sendo receptivo aos momentos inesperados de espanto.

O "espanto profundo" é essencial ao reconhecimento das nossas limitações, para mantermos o interesse pelo mundo. Valorizar o "não-saber" para além do “ainda-não-saber” é enriquecedor pessoal e politicamente (Schinkel, A., 2017, p.550). Em artes, os alunos aprendem a lidar com a frustração, através de dispositivos de envolvimento e persistência. A função do docente é criar oportunidades para que o espanto se combine com a coragem, superando a sensação de derrota diante do desconhecido (Manen, M., 2010, pp.78-79).

Para uma “educação espantosa”, Wolbert & Schinkel (2021, pp.445-447) propõem quatro estádios: exposição dos alunos a novas experiências, onde o espanto e imaginação confluem; desenvolvimento do espanto reflexivo; recurso ao espanto como ferramenta pedagógica, guiando o aluno no seu percurso educativo; e envolvimento do aluno na própria aprendizagem, interessando-se pelo ato de aprender em si, com destaque para a motivação intrínseca associada ao espanto, respondendo ao apelo do objeto da sua atenção. Os docentes também devem ser capazes de se espantar, reconhecendo a sua vulnerabilidade, assumindo que não sabem tudo, e desenvolvendo a capacidade de apreciar e compreender o outro por ele mesmo, tendo cuidado e atenção pelo íntimo dos seres que são seus alunos (Wolbert & Schinkel, 2021, p.446-448).

Van Manen (2010, pp.159-169) introduziu o conceito de "Tacto Pedagógico" como reflexão sobre as práticas docentes adotadas, enfatizando a sua manifestação diária em ações intuitivas e de trato delicado, a sensibilidade às singularidades do aluno e do contexto, e a importância da personalidade do educador. Este "Tacto Pedagógico" implica o cuidado individualizado para com o aluno, considerando a sua personalidade e interesses, reflexo de uma prática ativa e ponderada. González (Craveiro, M., 2023) propôs os dez mandamentos do *Teacher-Catcher* para orientar o "Tacto Pedagógico", destacando: priorizar as necessidades individuais e interesses dos alunos; capacitar os alunos de forma clara e assertiva; utilizar o telemóvel de maneira apropriada; não focar exclusivamente nos resultados imediatos; reconhecer e atender às necessidades emocionais dos alunos, para

além dos conteúdos; transmitir conhecimento na altura certa, com ênfase no desenvolvimento de competências; procurar sempre a atualização de saberes, refletindo sobre a prática docente; abandonar a avaliação formal em favor de abordagens mais flexíveis; demonstrar ações concretas, em vez de discursos; e promover um maior diálogo e interação com os alunos.

Trabalho de Projeto e Sala de Aula-Estúdio

Os alunos preferem um ambiente educacional menos autoritário e mais envolvente, onde a diferenciação pedagógica pode ser alcançada através de metodologias ativas, como o ensino por projetos, mantendo a divisão curricular por disciplinas (Morán, J., 2015, p.17).

O trabalho de projeto é construído a partir dos interesses dos alunos e capacita-os a estabelecer objetivos, listar recursos necessários, a avaliar resultados e a compartilhá-los, fortalecendo a identidade e o sentido de comunidade (CNE, 2023, p.7). Inspirada em Dewey e Kilpatrick, esta metodologia salienta o papel motriz dos problemas e o processo da sua transformação em projetos, partindo de questões estruturantes que articulam saberes inter e transdisciplinares e potenciam aprendizagens culturalmente significativas (Kilpatrick, 2006).

Uma unidade didática baseada em trabalho de projeto permite aos alunos aprender a resolver problemas em conjunto, cooperando. Esta opção pedagógica divide-se em cinco etapas: definição do problema através de dinâmicas de grupo (*brainstorming*, assembleia, etc.); exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, com repartição do problema inicial em sub-problemas; preparação e planeamento do trabalho em grupos, organizados segundo os interesses dos alunos e orientados por planos de trabalho conjuntos; monitorização, com reflexão dialógica; avaliação do projeto, compartilhando resultados e identificando melhorias futuras (Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N., 2021, p.138-139).

Este método proporciona o envolvimento de todos os intervenientes educativos, de forma transdisciplinar, aumentando a motivação dos alunos, pelo aproveitamento das suas capacidades individuais; estímulo à sua criatividade; transferência de responsabilidade para o aluno no seu processo de aprendizagem; e aumento da produtividade pela integração de diferentes domínios. A avaliação deve abranger: atitudes dos alunos; critérios alinhados com as AE; competências do PASEO; autoavaliação e heteroavaliação. A avaliação sumativa deve basear-se em critérios pré-acordados com os alunos, após a explicação dos objetivos (Cosme, A., Ferreira, D., Sousa, A., Lima, L. & Barros, M., 2020, pp.72-73 e 135-138).

Para Fernando Hernández (Marín, 2003, pp. 243-244), através dos projetos é possível trabalhar a CV e o contexto dos alunos, partindo da interpretação de imagens da HCA, que assentem numa “pedagogia do espanto” e estimulem o florescimento humano. O

trabalho de projeto caracteriza-se por: ir além do currículo; abordar temas que provocam o espanto e a reflexão crítica (como igualdade de gênero); envolver várias atividades práticas; proporcionar experiências inesperadas; partir de temas de interesse dos alunos; promover a investigação e uso de diferentes fontes de informação; gerar novas questões e relações com outros problemas; e rever e avaliar o próprio processo de aprendizagem.

A Abordagem *Wonder* começa com perguntas abertas ou eventos que despertam a admiração dos alunos, que se podem transformar num trabalho de projeto. Ao desencadear estas questões, o espanto desempenha um papel fulcral na educação, implicando o recurso a metodologias ativas e os interesses dos alunos, promovendo o gosto pela aprendizagem autónoma ao longo da vida e o desenvolvimento de cidadãos ativos e holísticos, capazes de florescer como seres humanos (Schinkel, A., 2020). O currículo em HCA, cronologicamente organizado, pode ser reestruturado em torno de grandes temas humanísticos, transversais a diversas épocas (Farge, 2011), proporcionando oportunidades para os alunos construírem trabalhos de projeto onde podem explorar e correr riscos, em busca dos seus interesses.

O ambiente da sala de aula - estúdio facilita a aplicação da abordagem *Wonder* e o trabalho de projeto, com cinco estruturas básicas de instrução: demonstração-leitura, onde o trabalho é enunciado com informação relevante e concisa, dando tempo para a reflexão e interação; estudantes em ação, onde os alunos criam os seus projetos com base no desafio proposto e apoio pontual do professor; crítica, momento de pausa para observação, diálogo e reflexão sobre os projetos; exibição, mostra dos trabalhos dos alunos ao público, seguindo as etapas de planeamento, instalação, exibição e desmontagem; e transição, quando os alunos mudam entre estruturas. Esta organização favorece a cultura do trabalho projetual e cooperativo e a “pedagogia do espanto”, uma vez que promove a reflexão sobre o processo de aprendizagem; *feedback* atempado; centralidade da relação professor-aluno; interação entre pares; uso de linguagem positiva; colocação de grandes questões, de resposta aberta (“não-saber”); exploração e observação detalhada de objetos de arte, com visitas a museus e estúdios, proporcionando momentos para desencadear o espanto; experimentação livre, partindo de uma intenção ou conceito-chave com significado para o aluno; e a mínima interferência do docente (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013, pp.4-5 e pp.15-29).

Nesta sala de aula-estúdio, os alunos, através de projetos, identificam interesses e desenvolvem autonomia, enfrentando os desafios com coragem. O envolvimento do aluno na aprendizagem promove a motivação intrínseca e um aprender mais consequente, sendo o espanto essencial neste processo (Hetland, Winner, Veenema & Sheridan, 2013, pp.52).

Cocriação e Trabalho Cooperativo

Yuval Harari (2015) destaca que a capacidade única dos seres humanos em cooperar em larga escala, mesmo sem se conhecerem pessoalmente, foi fundamental para o seu domínio sobre o planeta. Esta cooperação flexível, essencial para grandes realizações históricas, é impulsionada pela imaginação e criatividade humanas, que permitem a criação e crença em histórias fictícias compartilhadas. Estas narrativas, como os direitos humanos, podem moldar a sociedade e garantir a coesão, porém também podem ter efeitos negativos quando mal utilizadas.

A cooperação é considerada uma competência necessária ao cidadão do futuro, integrando o PASEO, e é promovida pela aprendizagem cooperativa, que envolve os alunos ajudando-se mutuamente no processo de aprendizagem, trabalhando como parceiros para adquirir conhecimento sobre um determinado assunto (Lopes & Silva, 2009). A cocriação implica a construção de aprendizagens significativas entre alunos, com o apoio de parcerias externas à escola para que, em conjunto e estreita cooperação, se fomente a criatividade.

Lopes & Silva (2009, p.IX) argumentam que a aquisição de competências sociais pelos jovens não combina com atividades de aprendizagem tradicionais, onde o professor desempenha um papel central na transmissão de conhecimento, incentivando à competição e aos resultados individuais em detrimento da aprendizagem cooperativa. No entanto, os alunos frequentemente colaboram informalmente, percebendo intuitivamente as vantagens da partilha de conhecimento. Leitão (2010) define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia centrada no aluno e no trabalho colaborativo em grupos heterogêneos, visando uma compreensão ativa, solidária, crítica e reflexiva do mundo.

O processo cooperativo implica a responsabilidade individual e a interdependência positiva - o sucesso de todos depende do sucesso de cada um -, bem como a capacidade de compreender e lidar com as dinâmicas de grupo, trabalhando a partir de problemas reais (Lopes, J. & Silva, H., 2009, p.4). Kaye (1991) identifica alguns elementos fundamentais na definição da aprendizagem cooperativa - como a interação entre pares - simultaneamente um ato individual (intrínseco) e social, enquanto Slavin (1995) refere quatro fundamentações teóricas complementares para explicar os resultados desta prática: motivação (recompensa), coesão social, desenvolvimento cognitivo e elaboração (reestruturação).

Os grupos cooperativos diferem substancialmente dos tradicionais, destacando-se pela interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, liderança partilhada, competências sociais e reflexão conjunta, onde o docente assume um papel de guia. A interdependência positiva, responsabilidade individual e interação estimuladora são cruciais para uma aprendizagem cooperativa, enquanto as competências sociais contribuem para a interação eficaz entre os membros do grupo. Estando garantidos os elementos essenciais

para uma aula cooperativa, é importante definir objetivos claros e facilitar a autoavaliação do grupo. Uma avaliação regular ajuda a identificar áreas de intervenção e promove melhorias. O trabalho cooperativo oferece benefícios sociais, psicológicos, académicos e de avaliação, como estabelecer relações interpessoais positivas; aumentar a autoestima; e o envolvimento de competências cognitivas e sociais, entre outros (Lopes, J. & Silva, H., 2009).

Em suma, o ensino cooperativo reflete as bases democráticas da sociedade, motiva os alunos e estimula aprendizagens significativas e reais, existindo pouca informação sobre o impacto da cocriação na educação.

Arte Inspiradora, Criatividade Espantosa, Arte Transformadora

A novidade proporciona uma educação comprometida com o “não-saber” e com as possibilidades espantosas da experiência, sem limite à significação e conexões percebidas no ato educativo. Para fazer a novidade emergir, o espanto deve ser alimentado, a par da imaginação e da capacidade disruptiva sobre os programas curriculares, aceitando os riscos da sua imprevisibilidade. A incerteza direciona a intencionalidade pedagógica dos conteúdos para a interação, atenção e imaginação dos alunos, construtores de currículo. A CV amplia a imaginação e criação de sentido, que Dewey (1976) designa de “*horizonte de significado*”, e que nos consciencializa para o contraste entre a realidade e o seu potencial, envolvendo o pensamento crítico, questionando o mundo. A imaginação de Egan (1992, pp.1-8) explora o possível para além do óbvio, com humildade e abertura à novidade. Esta capacidade universal estimula o pensamento autónomo, transformando o espanto infantil em reflexão filosófica (Ebels-Duggan, 2014; Pedersen, 2015).

O papel fulcral da HCA e da experiência estético-artística na provocação duradoura do espanto é destacado por Prinz (2013), que define a qualidade da arte como uma combinação holística das dimensões sensorial, cognitiva e espiritual. D’Olimpio (Schinkel, A., 2020, p.15) defende as artes como veículo para o espanto, pois os objetos artísticos que a HCA revela, incentivam a ver de uma forma diferenciada e incomum, adotando um modo de percepção mais atento, aberto e receptivo. Segundo Hadzigeorgiou (Schinkel, A., 2020, p.197), a nova perspetiva sobre a CV acontece pela maneira como se trabalham conceitos, ideias, imagens e rumos criativos, envolvendo inevitavelmente a mente com o pensamento divergente, uma manifestação de criatividade.

A criatividade é abordada por diversos autores, como Walia (2019), Marin (2003) e Vygotsky (1930), como um processo humano multifacetado, influenciado pelo ambiente e pela cultura. Segundo Guilford & Dawkins (1991), o pensamento criativo é uma produção

divergente e essencial para a resolução de problemas globais, geração de ideias originais e inovação disruptiva, com flexibilidade, fluidez, elaboração e transformação.

Wallas (1926) estabelece quatro etapas para o processo criativo: preparação (com a recolha e a organização de conhecimento potenciado pela HCA), incubação, iluminação e verificação, enquanto Rhodes (1961, p.308) identifica o ato de criação como um ato coletivo, que parte da bagagem cultural, científica e artística do indivíduo adquirida ao longo da vida e aprendida através da HCA. Walia (2019) propõe uma abordagem dinâmica para entender a criatividade, enfatizando a sua capacidade de provocar desequilíbrio na sociedade.

Para Westermann (Schinkel, A., 2020, p.156), a criatividade integra uma série de processos mentais que desencadeia múltiplas ideias (pensamento divergente), a construção de associações inesperadas (pensamento associativo), combinação de elementos baseada em associações pouco óbvias (pensamento combinatório), e a transformação das estruturas existentes de maneiras originais (pensamento transformativo). Estes processos são ativados pela tolerância à ambiguidade, flexibilidade de pensamento, plasticidade da estrutura mental e abertura à experiência, transformando a informação apreendida em novo conhecimento.

A perspetiva divergente, proposta por Acaso & Megías (2017, pp.146-174), concebe o pensamento como um problema gerador de múltiplas direções de investigação, não se restringindo a uma única solução. Esta abordagem implica prazer na aprendizagem, com o envolvimento atento e emocional do aluno. A arte, por meio da liberdade e experimentação, estimula o pensamento divergente, experiência estética e ensino como produção cultural, evocando a contemplação essencial para estimular o espanto.

Este pensamento descentrado e fluído progride como as estruturas de um rizoma, que Acaso & Megías (2017, p.153) organizam por: princípio de conexão (saber gerado por uma rede progressiva e linear de conexões); princípio de heterogeneidade (conhecimento que não se repete, diversificando-se); princípio de multiplicidade (saber originado por redes orgânicas descentradas e não hierarquizadas); princípio de ruptura significativa (rede que recomeça sempre noutro ponto); princípio de calcomania (recusa na reprodução irrefletida); e princípio da cartografia (mapeamento da rede de saberes, fluída, permeável e coletiva). A rede rizomática remete para a construção subjetiva e específica do conhecimento, que se interliga com a bagagem cultural e experiências pessoais únicas e inimitáveis de cada aluno.

A criatividade do artista estimula a imaginação do espectador, construindo novas perspectivas sobre um objeto artístico, que permanece na sua memória. O observador é convidado a entrar no mundo da peça, mas se esta for antiga e o público contemporâneo, a imaginação pode transportá-lo atrás no tempo, datando-a ou vendo-a como intemporal.

Para D'Olimpio (Schinkel, A., 2020, p.260), olhar um objeto artístico com a intenção de o conhecer, aceitando a impossibilidade de o compreender completamente, requer uma

percepção aberta que pode desencadear o espanto. Por isso, a arte e a natureza são meios para tal, embora nem todas as expressões artísticas consigam provocá-lo. O espanto é sentido na beleza, técnica ou expressão de conceitos ou sentimentos imersos na arte, ou na admiração pelo artista que a produziu. Esta experiência depende do contexto da peça e da forma como ela se apresenta nas suas características individuais e subjetivas, podendo o receptor fazer leituras que não eram intenções do artista ou visíveis no objeto. A arte dá-nos acesso direto ao coração e mente dos outros, ficcionais ou reais, pelo encontro com ideias, cenários e personagens de forma imaginativa e receptiva e oferece experiências adequadas à construção de significados subjetivos.

A beleza em redor é fonte ou objeto de espanto, ao criar contrastes e inter-relações na realidade. Estética e espanto completam-se na criação artística dos alunos, humanizando o currículo e educação, em que o conhecimento em HCA contribui para aumentar o “espanto profundo” inicial que as manifestações artísticas despertaram (Wolbert & Schinkel, A., 2021). Não obstante, existe espanto sem experiência estética, e experiência estética sem espanto.

A curiosidade, o espanto e a criatividade são processos complementares, onde a primeira explora o ambiente para adquirir conhecimento, o segundo ultrapassa as fronteiras do saber e a terceira manipula o contexto para gerar novos entendimentos.

As convenções sociais e culturais, a falta de informação (Marin, 2003, p.128) e as práticas pedagógicas restritivas inibem o envolvimento criativo dos alunos. Já expô-los à CV, treinar a análise e reflexão crítica de imagens, diversificar as estratégias e práticas educacionais, respeitar a expressão individual de cada aluno e criar um ambiente propício ao espanto, facilitam a compreensão e expressão artística (Bahia, 2009, p.146), tornando as escolas mais excitantes e criativas.

A literacia estética inclui um conjunto de competências que os docentes podem envolver nos seus alunos, capacitando-os para a construção de significado a partir da HCA e do conhecimento formal, estético, histórico e técnico, compreendendo várias expressões artísticas e meios. D’Olimpio (Schinkel, A., 2020, pp.256-268) constata que a experiência educativa espantosa acontece em aulas que conjugam diversão, interesse e agradabilidade, onde o docente posiciona objetos de arte e do quotidiano de modo a serem percebidos diferentemente pelos alunos, convidando-os a olhar novamente, a prestar-lhes atenção e a transformá-los em formas novas, únicas e até chocantes. E o professor pode fazê-lo através de meios artísticos que envolvem vários sentidos, como o toque, visão, som ou movimento, numa expansão sinestésica da experiência estética, capaz de despertar o espanto.

A arte envolve benefícios triplos na educação, pois é ficcionada, e tal envolvimento assusta menos do que a realidade, os objetos artísticos convidam a adotar diferentes pontos

de vista, e proporciona experiências pedagógicas que desencadeiam o “espanto profundo” e ativam a percepção simpática para com os outros e com o mundo.

A educação resulta da procura desinteressada pelo que merece ser amado por si mesmo e da aspiração a melhorar o mundo. Fazer e criar envolvem a esperança de resolver problemas e explorar caminhos desconhecidos para obter respostas. Kent & Steward (2008, pp.20-24) defendem que o essencial reside no percurso e nas perguntas que ele gera.

A arte inspira o espanto e a criatividade, que por sua vez transformam, através da própria arte, o mundo que nos rodeia.

4.5. Abordagem Multi-Orbital

Considerando os desafios e paradigmas identificados no contexto teórico, foi desenvolvido um esquema metodológico sintético para orientar o Estudo Empírico, denominado Abordagem Multi-Orbital.

Esta proposta visa integrar diferentes perspetivas e metodologias, orientando uma prática pedagógica holística e abrangente. No foco deste mapa mental está a procura pela aprendizagem significativa e consequente, que representa o objetivo primordial do processo educativo. Esta aprendizagem emerge da interação tríplice entre o professor, os alunos e os conhecimentos histórico-artísticos (HCA), em torno da qual gravitam diversos cooperantes destinados a fomentar e motivar o envolvimento dos estudantes.

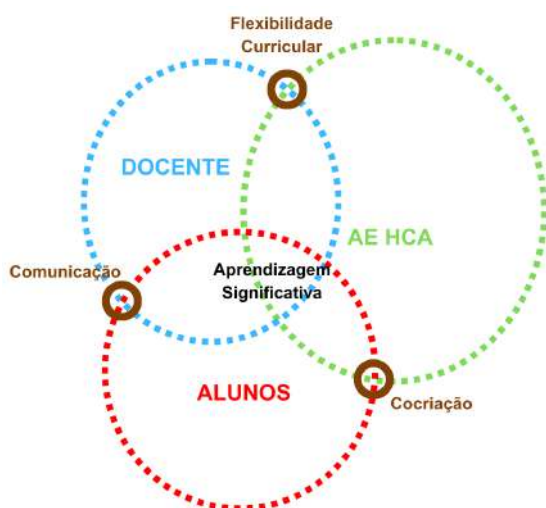


Figura 1: Paradigma da comunicação e a relação trilogica alunos-docente-saberes na Abordagem Multi-Orbital

Para que a aprendizagem alcance significado, é essencial que a relação entre os alunos e os professores se baseie no paradigma da comunicação, onde os jovens são entendidos como coprotagonistas do ato educativo e cocriadores de um currículo adaptado

aos seus interesses. Neste sentido, o docente auxilia-se na flexibilidade curricular para ajustar os métodos, práticas e atividades pedagógicas à temática histórico-artística da HCA e aos anseios dos alunos.

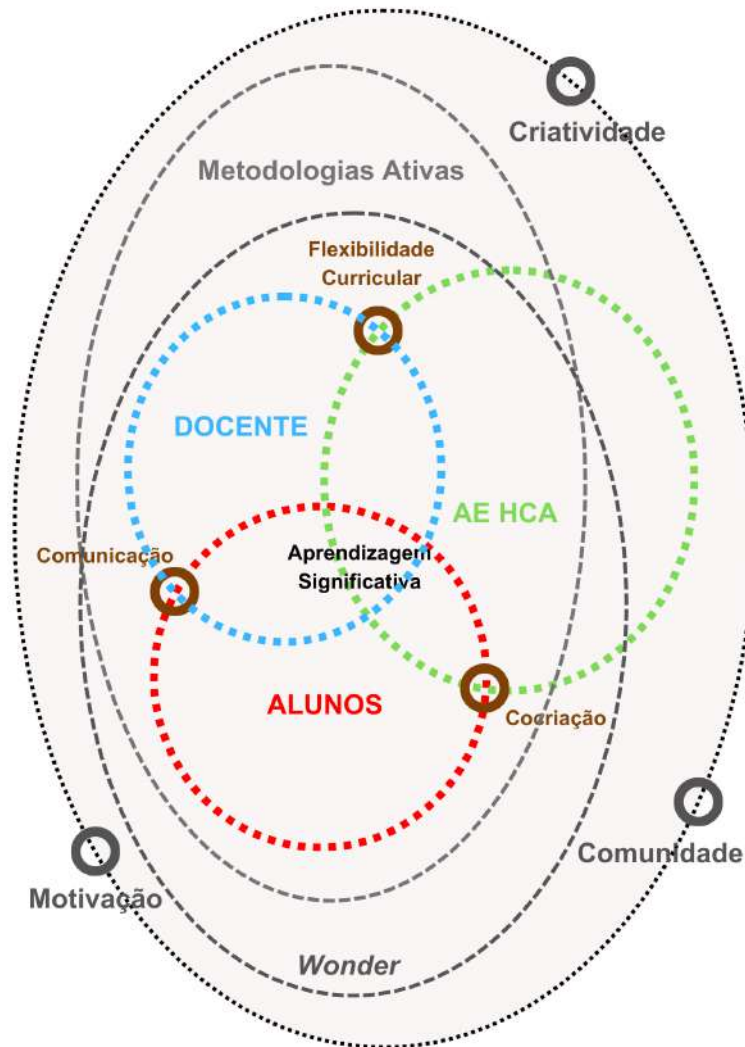


Figura 2: O contributo do espanto e das metodologias ativas para a motivação, criatividade e sentido de comunidade na Abordagem Multi-orbital

Utilizando a abordagem *Wonder* e as metodologias ativas, o professor cria oportunidades para despertar o espanto genuíno nos alunos pelo mundo que os rodeia. Atendendo às temáticas que lhes interessam e fascinam, o docente promove o florescimento humano dos jovens, motiva a participação ativa na sua própria aprendizagem e estimula a curiosidade e a criatividade por meio de uma relação cooperativa com a comunidade.

Dentro das metodologias ativas, o Trabalho de Projeto emerge como uma ferramenta valiosa para a construção de um processo de aprendizagem tanto individualizado

como cocriativo, partindo das questões e interesses dos estudantes e promovendo uma investigação autónoma e transdisciplinar sobre temas relevantes e motivadores.

A CV estimula a reflexão sobre questões sociais e culturais cruciais para os alunos, abordando temas transversais que são relevantes para a sociedade e na cidadania. Ela desvenda o currículo oculto e ausente, como a falta de abordagem à Igualdade de Género na Arte, que frequentemente deixa de reconhecer o papel das mulheres na HCA. Para além disso, a CV possibilita a exploração abrangente da arte, indo além da percepção visual e incluindo formas e experiências artísticas sinestésicas que envolvem todos os sentidos.



Figura 3: Relação entre a CV e o Trabalho de Projeto

A aprendizagem através da vivência prática, facilitada pela abordagem *Wonder* e pelo Trabalho de Projeto, adiciona uma dimensão sensorial e experiencial essencial à HCA, contribuindo para o envolvimento e significação das aprendizagens dos alunos. Esta abordagem não só ativa a memória a longo prazo, como também deixa uma marca indelével na formação dos estudantes, conectando-os de maneira mais profunda e duradoura com os conteúdos histórico-artísticos (HCA).

Esta abordagem culmina com a motivação dos alunos para aprender HCA, no envolvimento da sua criatividade e na maior proximidade e relação com a comunidade.

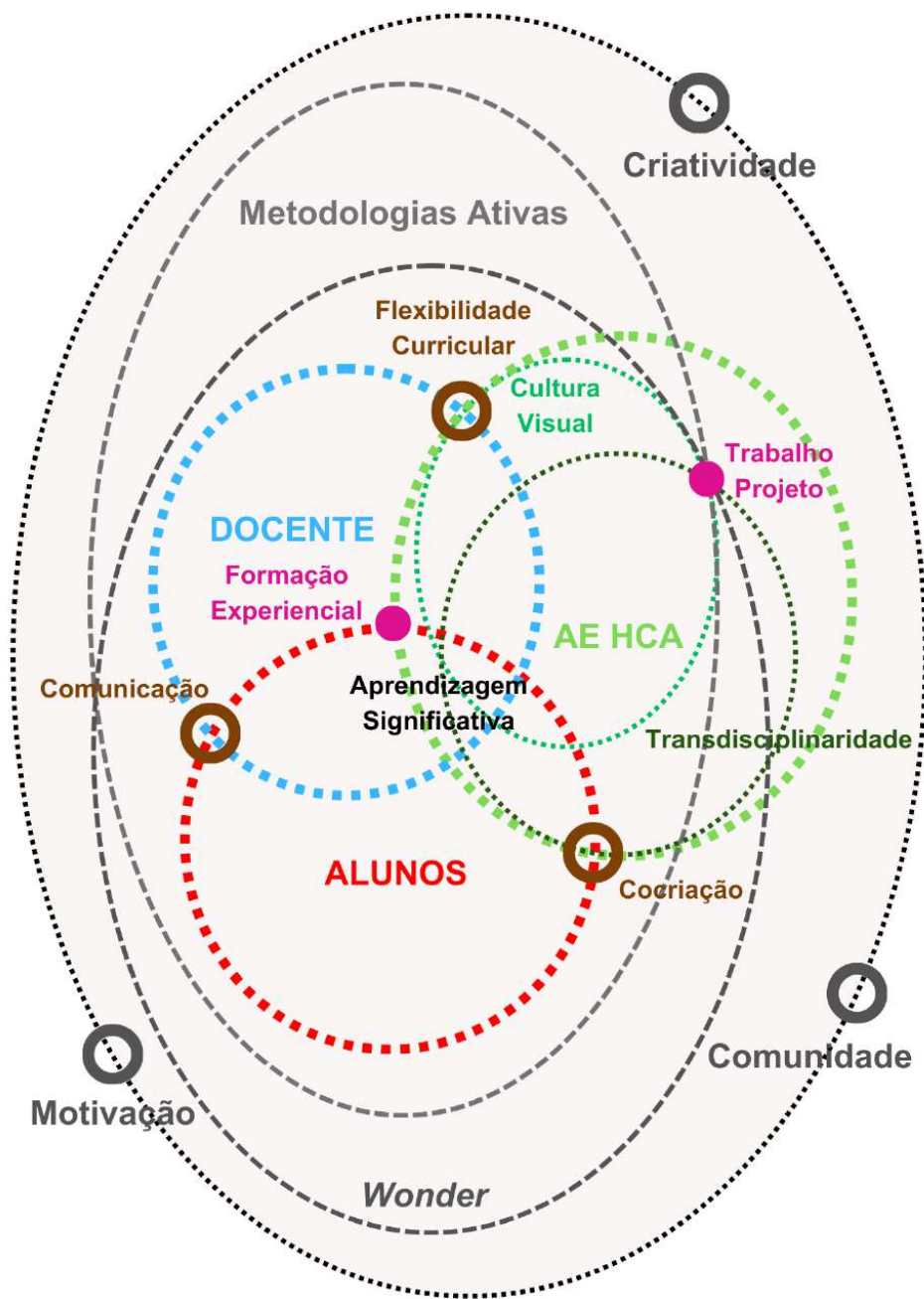


Figura 4: Abordagem Multi-orbital

Estudo Empírico

5. Prática Pedagógica: Projeto “Walking in my Shoes”

5.1. Fundamentação e Metodologia de Investigação-Ação

Esta pesquisa teve como principal objetivo a construção de novo conhecimento em EA, nomeadamente sobre a didática e pedagogia em HCA e a forma como esta disciplina pode ser ensinada e aprendida. Para alcançar este propósito, recorreu-se à metodologia da investigação-ação, o que envolveu experimentar e testar novas práticas e atividades em contexto escolar, mas também comunitário (extra-muros da escola), para lidar com os vários desafios educativos encontrados, identificando estratégias de ação para os resolver.

A investigação-ação é uma abordagem em que os próprios professores colaboram na definição de problemas, no planeamento e na implementação de práticas pedagógicas, e na reflexão sobre os resultados alcançados. Inspirada pela perspectiva de Lewin (Latorre, A., 2005, pp.24-27), esta abordagem reconhece a importância da ação prática para provocar mudanças reais na educação, ao mesmo tempo que enfatiza a necessidade de uma investigação reflexiva para construir um entendimento mais profundo e significativo do processo educativo, por meio de ciclos de ação e reflexão.

As diferentes opções pedagógicas implementadas foram avaliadas e testadas em vários espaços, tanto dentro como fora da escola, e os resultados, observados e registados, foram minuciosamente analisados e alvo de reflexão rigorosa, para assim gerar conclusões válidas que, segundo Latorre (2005, p.23), possam informar e transformar a prática docente.

Para tal, elaborou-se um plano de ação que forneceu uma estrutura para conduzir as atividades de pesquisa e intervenção. No entanto, este plano nunca foi estático; pelo contrário, foi constantemente revisto e ajustado ao longo do processo de investigação, à medida que os dados foram sendo observados e analisados e novos conhecimentos adquiridos. Esta flexibilidade permitiu uma adaptação às necessidades emergentes e otimizou as suas abordagens para alcançar os melhores resultados possíveis em termos de aprendizagem e envolvimento dos alunos.

Definição da Problemática

A HCA, tradicionalmente considerada pelo sistema educativo como uma disciplina predominantemente teórica, solitariamente debruçada sobre si mesma, encadeiam-se numa abordagem curricular cronológica dos acontecimentos e da produção artística, muitas vezes contextualizada num panorama preconceituoso, eurocêntrico e patriarcal. A maneira como a HCA é integrada no currículo e convencionalmente ensinada, centrada no paradigma da

instrução, não motiva os alunos para a sua aprendizagem, nem os faz compreender a sua importância no seu desenvolvimento pessoal e criativo,

Diante dos desafios encontrados, surgiu a questão central desta investigação:

- Como motivar os alunos para a HCA, seguindo as diretrizes das AE, ao mesmo tempo que se promove a criatividade, a capacidade comunicativa e o fascínio pela descoberta do mundo através da arte?

Esta questão pode ser dividida em três perguntas mais específicas:

- Como demonstrar aos alunos o impacto positivo que a HCA pode ter nas suas vidas pessoais e profissionais?
- Como tornar os conteúdos de HCA mais apelativos e interessantes para os alunos?
- Como introduzir um carácter mais prático e experiencial na disciplina de HCA?

Neste sentido, esta investigação tem como principal objetivo questionar as atuais práticas pedagógicas no ensino da HCA e desenvolver novas abordagens e estratégias que incentivem o interesse dos alunos nesta disciplina, tornando os conteúdos identificados nas AE mais cativantes. Tem também como propósito demonstrar que a aprendizagem da HCA pode ter um impacto positivo na vida pessoal e profissional dos alunos e que isto ocorre quando as metodologias utilizadas promovem o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio conhecimento, destacando-se o contributo da HCA no desenvolvimento da criatividade e no envolvimento dos alunos em debates sobre questões sociais e de cidadania, do seu interesse e especialmente relevantes para os futuros cidadãos, como é o caso da igualdade de género.

Considerando os vários obstáculos, a problemática e os paradigmas delineados no enquadramento teórico, foram formuladas possíveis estratégias de ação educativa e práticas pedagógicas para a resolução desses desafios, recorrendo à Abordagem Multi-Orbital, com o objetivo de recolher evidências passíveis de discussão, como:

- Diferenças na motivação, satisfação e envolvimento dos jovens na disciplina;
- Alterações na percepção da sua criatividade;
- Variações na significância e consequência das aprendizagens e na aquisição de conhecimentos histórico-artísticos.

Tendo em conta a complexidade do problema e os diferentes contextos em que ele se manifesta, este novo quadro teórico serviu de guia para a formulação de hipóteses de pesquisa, investigadas e testadas no Estudo Empírico:

- A Abordagem Multi-Orbital provoca uma maior motivação dos jovens para aprender HCA, pela introdução de uma componente prática e cocriativa;
- A Abordagem Multi-Orbital à HCA, a partir da CV, das suas referências histórico-artísticas e da sua interpretação, permite incluir uma componente prática na aprendizagem desta disciplina, através do Trabalho de Projeto cocriativo e do aprender fazendo, pela produção de objetos artísticos;
- O Trabalho de Projeto, que recorre aos interesses dos alunos como ponto de partida, está mais alicerçado à sua vida pessoal e futuramente profissional, envolvendo-os nas suas próprias aprendizagens;
- A Abordagem Multi-Orbital contribui para alcançar as metas das AE, promovendo igualmente a criatividade e uma maior proximidade com a comunidade e a arte em geral, com a construção de parcerias dentro e fora da escola;
- A Abordagem Multi-Orbital cria oportunidade para os alunos construírem aprendizagens duráveis para toda a vida, integrando-se de forma mais significativa no processo educativo e no desenvolvimento pessoal.

O projeto, nomeado desde o início de “*Walking in my Shoes*”, tinha como tema a Igualdade de Género na Arte, escolhido pelos alunos. O objetivo foi criar um conjunto de peças ou intervenções de arte que, a partir das reflexões e movimentos histórico-artísticos presentes em HCA, módulos 9 e 10, chamasse a atenção para as desigualdades no tratamento das mulheres na sociedade. Todas as atividades propostas partiram do trabalho de referência de artistas no feminino, excluídas do currículo de HCA, e de uma componente prática, do “aprender fazendo”. Recolheram-se dados diretamente das instituições e dos participantes, por meio de observação e supervisão do processo em sala-estúdio, noutros espaços da escola e extra-muros, registrando as informações num diário de bordo. Os registros consistem em elementos escritos, desenhos, fotografias e vídeos dos alunos a trabalharem e dos resultados alcançados. A observação foi aberta e abrangeu o processo de ação, as condições contextuais e os seus efeitos, tanto previstos quanto imprevistos.

A ação foi controlada sistematicamente por padrões de qualidade para garantir a autenticidade da descrição dos dados. Isso envolveu a sua recolha de acordo com um plano para apoiar evidências razoáveis e explicar as mudanças observadas no comportamento e

atitude dos alunos perante a problemática. Recorreu-se também a um inquérito aos jovens, para comprovação dos resultados obtidos, para compreender as mudanças na motivação e criatividade percebidas pelos jovens.

Foram analisados vários aspetos do processo de aprendizagem dos alunos, como a articulação dos seus trabalhos com as AE ou conteúdos programáticos, a cooperação ou cocriação, a criatividade (originalidade, detalhe, flexibilidade, fluxo de ideias e referências artísticas das peças apresentadas), e o seu comportamento e atitudes (como a capacidade de argumentação, motivação, autonomia, auto e heteroavaliação, reflexão e pensamento crítico, entre outras competências sociais, como a aceitação da diferença e alteridade).

A análise também incluiu observações e conversas com os alunos para avaliar constantemente o funcionamento do projeto, a sua motivação, percepção de aprendizagem e possíveis melhorias. Foram potenciados momentos de reflexão, através de grupos de discussão usados para moderar debates entre os alunos sobre o progresso e a evolução do seu trabalho.

Foi essencial avaliar permanentemente o processo de investigação-ação para fazer ajustes importantes, a caminho das considerações finais.

5.2. Caraterização do Contexto Escolar

Caldas da Rainha é uma cidade historicamente ligada à produção artística, desde a cerâmica criativa, à programação de vários eventos no e pelo espaço urbano. Nas Caldas da Rainha pode-se encontrar a maior concentração de museus, como por exemplo, o Museu José Malhoa, que foi o primeiro a ser construído de raiz para tal efeito; a Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR); eventos como o Caldas Late Night (CLN) e outros ligados à música e ao teatro, nomeadamente na rua; associações como o cineclubes CR e os Silos Contendor Criativo; o Centro Cultural e Congressos; o Conservatório de Música; companhias de teatro; galerias de arte, entre outros.

Caraterização da escola

A 6 de Setembro de 2022 deu-se a Reunião Geral dos Professores no auditório do Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro (AERBP), onde o atual diretor, o Dr. Jorge Pina, e a subdiretora, a Dr.^a Maria João Dias, fizeram um enquadramento sobre o agrupamento e as suas escolas.

Localizado no concelho das Caldas da Rainha, distrito de Leiria, o AERBP é constituído por onze estabelecimentos, incluindo dois jardins de infância, o JI Carvalhal Benfeito e o JI Santa Catarina (Vila), sete escolas básicas, a EB A-dos-Francos, EB Alvorninha, EB Carvalhal Benfeito, EB Casais da Serra, EB Relvas, EB Santa Catarina e EB São Gregório, e a Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro (ESRBP). O JI Santa Susana encontra-se fechado para obras de requalificação.

No espaço da ESRBP também funciona a Educação e Formação de Adultos (EFA) e estão integrados o Centro Qualifica e o Centro de Formação de Pessoal Docente e Não Docente (CFAE - Centro Oeste), para além de incluir o Ensino Noturno, o ensino no Estabelecimento Prisional e nas Santas Casas da Misericórdia e os Centros Tecnológicos Especializados, nas áreas industrial e de informática.

Esta escola teve a sua origem em 1884, com a Escola de Desenho Industrial Rainha Dona Leonor, também conhecida como “Aula de Desenho Rainha Dona Leonor”, cujo docente principal era o mestre Rafael Bordalo Pinheiro, que integrou os quadros em 1888. Nessa altura, a sua Fábrica de Cerâmica foi utilizada como oficina para os alunos da escola. Durante os seus 130 anos de existência, mudou várias vezes de nome, e em 1919, como Escola de Artes e Ofícios anexou a Aula Comercial, passando a designar-se de Escola Industrial e Comercial Rafael Bordalo Pinheiro, em homenagem ao seu ilustre professor. Em 1948, por decreto-lei, foi retirado o nome do ceramista, denominando-se de Escola Industrial e Comercial das Caldas da Rainha (Almendra & Outros, 2018, p.53).

Nos anos 60, com II Plano de Fomento, houve um investimento no concelho ao nível da indústria, que incluiu a construção de um novo edifício para a escola (Almendra & Outros, 2018, p.35). No concelho das Caldas da Rainha funcionam atividades tanto do setor agrícola, como industrial, com tradição ligada à doçaria, à cerâmica e à produção automóvel, nomeadamente de rolamentos, e as novas instalações escolares vieram dar um contributo decisivo no aumento da sua qualidade de ensino e no reconhecimento por parte deste setor industrial do seu papel fundamental na formação de quadros técnicos bem qualificados, com impacto para toda a região (Almendra & Outros, 2018, p.53).

Enquanto Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, foi designada de “Escola Técnica”, pois o currículo lecionado esteve sempre muito vocacionado para os cursos técnico profissionais, em parte ligados à indústria cerâmica.

Atualmente, por decisão da administração central, operou-se uma conjugação de várias escolas no concelho, desde o pré-escolar ao secundário, que se transformou no Agrupamento de Escolas Rafael Bordalo Pinheiro. Assim, os diferentes agrupamentos existentes nas Caldas da Rainha passaram a ter similar número de alunos, evitando

disparidades. Entre 2010 e 2011, o edifício foi alvo de requalificação pela entidade Parque Escolar (Idem).



Fotografia 1: Edifício de entrada da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, registo próprio

A associação a Santa Catarina, um local com fortes relações com a ruralidade e com as indústrias, veio reforçar a orientação do AERBP para o ensino profissional e para uma componente mais prática do processo de ensino-aprendizagem (Idem).

Em termos de oferta formativa, a escola secundária tem, para o 3º ciclo, o ensino básico regular e cursos vocacionais, como Eventos e Movimento (dois anos) e Comércio e Vendas (um ano). Para o secundário existem os Cursos Científico-Humanísticos, em Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Ciências Socioeconómicas; diversos Cursos Profissionais, tais como Programador de Informática, Técnico de Ação Educativa, Técnico de Audiovisuais, Técnico de Desporto, Técnico de Eletrotecnia, Técnico de Informática - Sistemas, Técnico de Manutenção Industrial/Mecatrónica Automóvel, e Técnico de Turismo; e o Curso Vocacional de Animador Sociocultural, de dois anos (aerbp.pt/secundaria-rafael-bordalo-pinheiro/).

Com 1969 alunos, o AERBP acolhe 30 nacionalidades diferentes, sendo que cerca de 70% dos jovens vivem em área urbana e 30% em meios rurais ou periféricos. Esta multiculturalidade e heterogeneidade do agrupamento potenciam projetos interessantes e uma dinâmica diversificada. Ao nível das parcerias, o AERBP colabora em proximidade com a comunidade, integrando as famílias, os órgãos municipais e outras associações locais.

No projeto educativo da AERBP (<https://aerbp.pt/documentos-estruturantes/>), para 2023-2026, assume-se o princípio de uma educação integral, baseada nos quatro pilares do

saber, mencionados por Delors (1996) no "*Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o séc. XXI*":

- Aprender a conhecer, pela aquisição dos instrumentos de compreensão e pelo desenvolvimento do gosto de aprender, como objetivo, ao longo de toda a vida;
- Aprender a fazer, pela aquisição da capacidade de utilizar, no agir, o saber adquirido;
- Aprender a viver juntos, desenvolvendo a capacidade para participar e cooperar em todas as atividades humanas;
- Aprender a ser, proporcionando a cada um a realização integradora das aprendizagens precedentes.

Neste documento do projeto educativo da AERBP estabelece-se a matriz axiológica e a carta de princípios do agrupamento, definindo-se como valores orientadores da sua ação institucional:

- O Esforço e a Dedicação, como instrumentos da realização humana;
- A Cooperação, de todos com todos e em todos os âmbitos da atividade do AERBP;
- A Participação, favorecendo o envolvimento de cada um e de todos na vida escolar;
- A Solidariedade, que se manifesta quer internamente, favorecendo a coesão e o espírito de pertença, quer externamente, valorizando o papel social da escola;
- O Respeito pelo outro;
- A Responsabilidade individual e coletiva;
- A Criatividade e a Inovação, como contributos para o desenvolvimento do potencial individual e coletivo;
- A Diversidade, como fator gerador duma riqueza comum e como pressuposto da Equidade;
- A Liberdade, como condição da afirmação do direito individual à diferença;
- O Pensamento Crítico, como contributo para a melhoria de todos os processos.

O departamento da área disciplinar, coordenado pela Prof.^a Luísa Vidigal, inclui as áreas de Educação Física, Música, Educação Tecnológica e Educação Visual, enquanto o grupo de área disciplinar é coordenado pela professora Maria José Rocha.

O Plano Nacional das Artes e o Plano Nacional do Cinema estão ao cuidado das Professoras Cecília Correia e Susana Silva (da escola de Santa Catarina), no qual se integra a Sala de Processos, gerida pela artista residente Amábile Bezinelli, do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar.

A escola oferece uma série de atividades extracurriculares, como os clubes e o Programa Erasmus +, coordenado pelo Prof. Luís Militão, também orientador da PES.

Apesar da AERBP não constituir um Projeto de Inovação Pedagógica (PIP), é uma escola muito aberta e disponível a novas e diferentes iniciativas, incluindo diversos projetos na área da saúde, desporto e artísticos.

É simples requisitar alguns materiais, como cartolinas, tintas, papel de cenário, tubos de cola quente, entre outros. A escola disponibiliza, dentro do possível, tudo o que os alunos necessitam para serem bem sucedidos no seu percurso escolar.

Ambiente de Sala de Aula

Apesar das salas de aula dedicadas às artes estarem bem equipadas, com muita luz natural e zona de lavagens, favorecendo o trabalho em sala-estúdio e permitindo que os alunos se organizem em ilhas, as salas onde acontecem as aulas de HCA são pequenas e estruturadas num formato tradicional, que não permite as adaptações necessárias para um trabalho cocriativo ou com caráter mais prático, por exemplo com recurso a tintas ou outras técnicas do género, que obrigam a ter um ponto de água.

A limitação do espaço nas salas de aula de HCA tornou-se um obstáculo para os alunos explorarem em plenitude a sua criatividade e expressão artística. A ausência de recursos básicos restringia as suas possibilidades de experimentação e aprendizagem.

Foi necessário para o desenvolvimento do projeto “*Walking in my Shoes*” encontrar outros espaços pedagogicamente menos conservadores, onde os alunos se sentissem mais à vontade e motivados e onde pudessem explorar a sua imaginação e criatividade, sem limitações técnicas.

Sala de Processos

A Sala de Processos, iniciativa desenvolvida pela artista residente Amábile Bezinelli no AERBP, oferece aos alunos a oportunidade de usufruírem de um ambiente diferenciado

para a expressão artística e a aprendizagem. Neste projeto, um artista responsável ou um docente interessado em metodologias ativas e alternativas pedagógicas facilita o processo educativo, orientando discussões sobre a realidade circundante para inspirar a criação em diversas formas de arte (<https://aerbp.pt/sala-de-processos/>).

Tendo surgido como uma estratégia para melhorar o desempenho escolar, esta sala representa um espaço educativo não formal integrado na escola, tradicionalmente vista como um ambiente de ensino formal. O projeto parte do reconhecimento de que a educação está intrinsecamente ligada à sociedade humana, sendo influenciada por ela, e defende a importância do pensamento crítico para promover a participação democrática, a cultura e a cidadania ativa, utilizando as artes como ferramenta para combater a ignorância e incentivar a ação crítica, criteriosa e fundamentada sobre o mundo (Idem).

Este espaço alternativo permitiu que as alunas expandissem os seus horizontes de criação e explorassem novas formas de expressão artística. Para além disso, proporcionou um ambiente mais colaborativo e inclusivo, onde as estudantes se sentiram encorajadas a compartilhar ideias e a trabalhar em conjunto para alcançar objetivos comuns.

Assim, o projeto *"Walking in my Shoes"* não proporcionou às alunas apenas a oportunidade de explorar diferentes formas de arte, mas também as capacitou a desenvolver competências de trabalho em cocriação, comunicação e pensamento crítico, essenciais para o seu crescimento pessoal e académico/profissional.



Fotografia 2: Sala de Processos, registo próprio



Fotografia 3: Sala de Processos, onde o projeto “Walking in my Shoes” deixou lembranças, registo próprio

Na Sala de Processos, alguns alunos estão envolvidos no projeto “Promotores da Cultura”, que tem como objetivo envolver os jovens não só no ato criativo, como desenvolver uma agenda cultural, que em parceria com outras entidades, externas e internas, docentes, funcionários e alunos com práticas e atividades artísticas, promova a produção cultural na escola e fora dela, expandindo as artes a outros setores.

5.3. Caraterização da Turma

Esta turma era constituída por catorze alunos do 3º ano do Curso Profissional de Técnico de Audiovisuais, equivalente ao 12º ano do Ensino Regular, sendo que cinco desses alunos eram rapazes (38,5%), a média de idades estava nos 17,3 anos e um dos jovens tinha nacionalidade brasileira.

O pior comportamento e alguma desestabilização do funcionamento da sala de aula proveio de elementos masculinos, principalmente de um rapaz mais irrequieto e com muita dificuldade de concentração em aulas teóricas e expositivas (tendo tido duas participações noutras disciplinas e sido repreendido por práticas de *bullying* contra colegas de outras nacionalidades), apesar de ser um excelente aluno nas aulas práticas de outras disciplinas, ligadas ao som e imagem e aos sistemas multimédia. No geral, a turma encontrava-se muito desmotivada, desatenta e ansiosa por terminar o ensino secundário e fechar este ciclo.

Vindos de um curso profissional, essencialmente prático, era penoso para os jovens suportar aulas tão expositivas, baseadas em *powerpoints*, mesmo que a avaliação, em cada

módulo, fosse depois efetuada através de um trabalho escrito, mais prático, do tipo “caso de estudo”, e não por um teste.

A aversão à componente teórica da disciplina levou a que os alunos, de um modo geral, não se propusessem a fazer exame de HCA. Por outro lado, a maioria preferia trabalhar dois ou três anos, aprendendo mais em contexto de trabalho, antes de progredir nos estudos, continuando para o ensino superior.

No início do ano letivo foi realizado por parte da escola um inquérito aos estudantes desta turma, onde a disciplina de HCA foi identificada como uma das que os alunos menos gostam, só ultrapassada pela Área de Integração, cujo programa é próximo do de HCA, incidindo mais sobre as questões sociais e políticas.

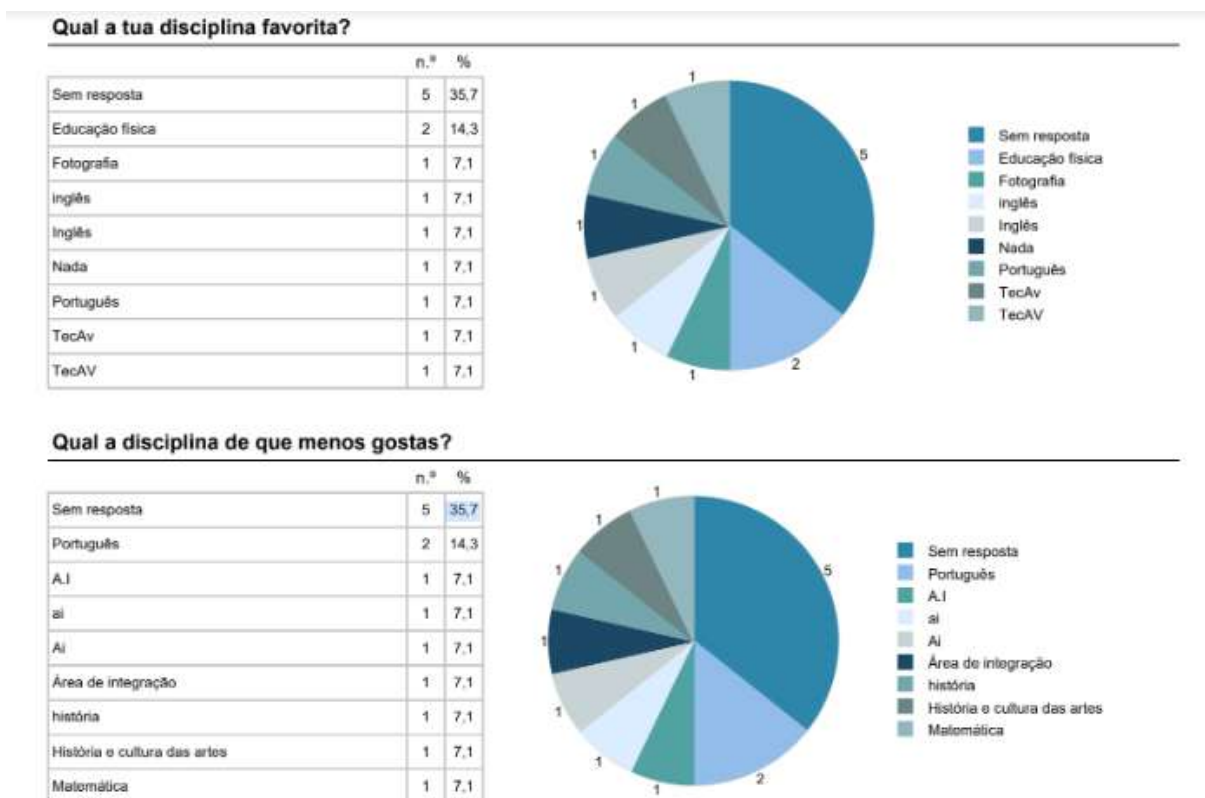


Imagem 26: Inquérito realizado aos alunos pela AERBP

Surpreendentemente, nenhum deles tinha computador, nem internet em casa, problema agora resolvido com os equipamentos fornecidos pelo Estado.

Nos cursos profissionais, o ensino e a avaliação funcionam por módulos, ou seja, as temáticas estão separadas e o aluno tem de terminar todos os módulos com sucesso, caso contrário o professor deve repetir testes, trabalhos ou outras formas de avaliação, até que o jovem obtenha aprovação na disciplina. Ao nível das faltas, se o estudante atingir o

número limite de cinco faltas, o docente tem de lhe atribuir uma tarefa, para que este possa recuperar na disciplina. Por outro lado, se o professor faltar, independentemente do motivo, tem de substituir as aulas. Por isso, os alunos dos cursos profissionais podem estar despachados mais cedo do que junho, se conseguirem cumprir as horas necessárias de aula antecipadamente, ou prolongarem-se para lá desse limite temporal, caso falem horas de aula, que não se cumpram atempadamente.

Embora o programa de HCA seja idêntico tanto para o ensino regular, como para o profissional, assim como o exame final, que é o mesmo, o manual escolar e os recursos didáticos disponíveis são mais simplificados e a matéria menos aprofundada, pelo que se utilizou para as aulas, quando extremamente necessário, o manual do ensino regular, História da Cultura e das Artes 11, de Paulo Simões Nunes, Raiz Editora.

Problemas diagnosticados ao nível das aprendizagens e do comportamento

Quando se iniciou a PES, os alunos do 3º TAV demonstravam falta de motivação e interesse nas aulas de HCA, muito teóricas e expositivas, revelando pouca concentração e atenção. Não participavam nas atividades propostas e apresentavam comportamentos desviantes, como irrequietude, uso abusivo do telemóvel e eram observados a dormir com a cabeça em cima das mesas. Estes comportamentos sugerem uma falta de envolvimento com o processo de aprendizagem e uma desconexão com os conteúdos programáticos abordados.

Este desinteresse pelos assuntos apresentados em HCA manifestava-se numa postura de tédio e aborrecimento. Mesmo quando expostos a diferentes épocas e movimentos artísticos (até contemporâneos), os temas não conseguiam despertar o seu interesse e criatividade, o que indicava uma lacuna na abordagem pedagógica que não conseguia estimular o espanto, a curiosidade e a imaginação dos alunos.

A incompreensão do impacto positivo e da aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em HCA nas suas vidas pessoais e profissionais, refletia-se em desconcentração e impaciência. Faltava-lhes a percepção de como os conceitos e competências aprendidos na disciplina poderiam ser aplicados em diferentes contextos quotidianos, o que resultava numa escassez de motivação para se envolverem profundamente com os temas e conteúdos apresentados.

Os alunos não revelavam qualquer curiosidade ou fascínio pela arte, especialmente pela obra de arte, nem pareciam estar minimamente interessados em explorar e descobrir novas perspectivas artísticas, apesar de frequentarem o curso profissional de Técnico de Audiovisuais. Não demonstravam entusiasmo em aprender mais sobre os diversos aspectos

artísticos, o que indicava uma desconexão entre os alunos e o potencial transformador da arte nas suas vidas.

Por outro lado, o descontentamento e cansaço com o ambiente de sala de aula convencional, que se baseava principalmente na transmissão passiva de conhecimento por parte do docente, através do método expositivo e apresentações *powerpoint*, agrava o quadro de desmotivação e desconcentração. Os alunos sentiam que este ambiente não os envolvia de forma significativa e não oferecia oportunidades para uma participação mais ativa e consequente na aprendizagem.

Estratégias aplicadas através da Abordagem Multi-Orbital

Com esta proposta “*Walking in my Shoes*” procurou-se, então, trazer uma dimensão mais prática a uma disciplina tradicionalmente teórica (HCA). Para tal, adotou-se o Trabalho de Projeto e cocriativo com os alunos.

Este processo envolveu a escolha de temas do seu interesse - a Igualdade de Género na Arte -, e foi realizado em colaboração transdisciplinar, estabelecendo-se parcerias com entidades tanto internas, com a Sala de Processos e o Plano Nacional das Artes (PNA), quanto externas à comunidade escolar, com o Cineclube CR e o Caldas Late Night 26 (CLN 26). Envolveram-se os conteúdos de outras disciplinas como Cidadania e SIM, mas também do Desenho, Oficina de Artes, Oficina de Design, Biologia e Filosofia, que não integram o programa curricular do curso de TAV.

Para além disso, a proposta visou promover a CV por meio do poder simbólico, interpretativo e metafórico das imagens e outras manifestações artísticas, apresentando-se os vários movimentos sempre com o recurso a trabalhos de artistas mulheres. A abordagem *Wonder* ajudou a estimular o espanto, o prazer, a curiosidade e a criatividade dos alunos, assim como a componente mais prática das atividades propostas e desenvolvidas com eles, pelo incentivo à produção das suas próprias obras de arte e pelo aprender fazendo.

Uma mudança significativa no ambiente de aprendizagem também foi prevista, com a transformação da sala de aula numa sala-estúdio, recorrendo-se ao espaço do projeto Sala de Processos, existente na escola.

Esta mudança foi acompanhada pela adoção de metodologias mais ativas, que envolveram os alunos de forma mais dinâmica e participativa.

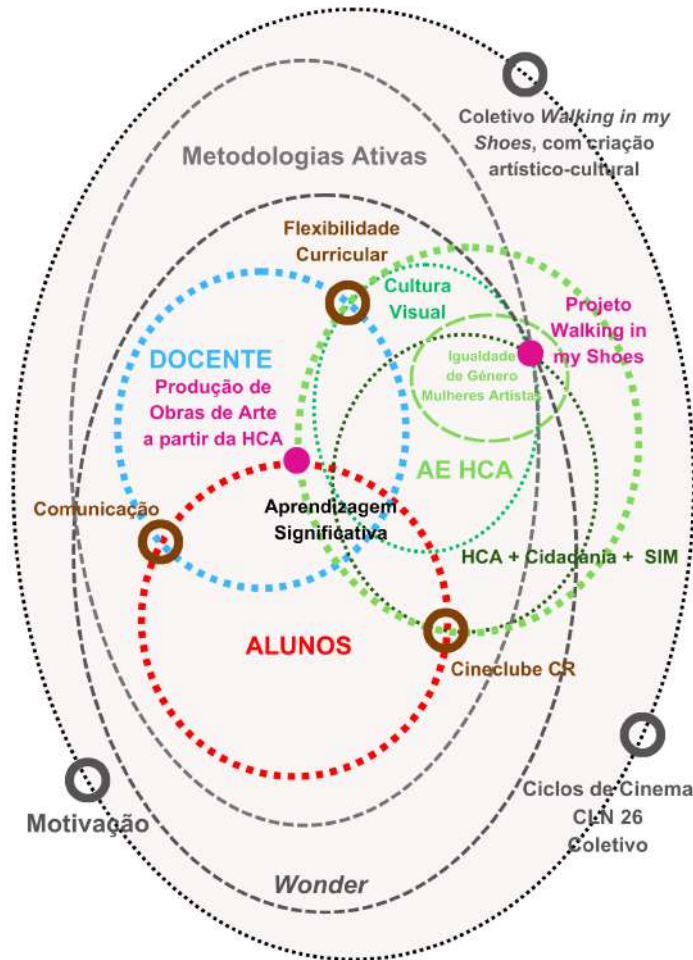


Figura 5: Abordagem Multi-orbital aplicada ao Projeto Walking in my Shoes

5.4. Projeto “Walking in my Shoes: Igualdade de Género na Arte”

Perante o cenário de alheamento e desinteresse dos jovens em relação à disciplina de HCA, foram propostos ao professor cooperante um conjunto de temas transversais que, embora não façam parte dos conteúdos programáticos de HCA (currículo ausente), estão intimamente ligados às problemáticas da cidadania e foram/são frequentemente abordados e denunciados pela arte, ao longo dos tempos, sob diversas formas e expressões.

Estes temas foram concebidos para envolver os alunos de forma mais ativa, estimulando-os a explorar as conexões entre arte e sociedade, e a refletir criticamente sobre questões contemporâneas. A proposta incluía a apresentação de artistas de referência e o desafio à criação de trabalhos experimentais e exploratórios, incentivando os alunos a colocarem em prática os conceitos compreendidos e interpretados em HCA, pelo aprender fazendo.

As temáticas sugeridas abrangiam uma variedade de assuntos atuais, desde a arte contestatária e a sua relação com questões políticas e sociais, até à representação das mulheres artistas na HCA e a interseção entre arte, ciência e tecnologia. O objetivo era proporcionar aos alunos um espaço de exploração criativa, onde pudessem expressar as suas ideias e opiniões de forma significativa. Este conjunto de trabalhos tinha também como propósito ser apresentado no evento CLN 26.

Entre as temáticas propostas, a questão da igualdade de género na arte, focada no trabalho de artistas mulheres, despertou particular interesse nalgumas estudantes raparigas. A participação no projeto era voluntária, permitindo que todos os jovens se sentissem livres para integrá-lo conforme a sua disposição. Assim, um conjunto de sete alunas (metade da turma) sentiu proximidade com o assunto e envolveu-se ativamente na iniciativa.

Inicialmente, o projeto foi apresentado às alunas através de uma plataforma digital, o Padlet - <https://padlet.com/ap3meav/walking-in-my-shoes-l08bto4vbfvlsjm7> -, que acabou por não ser bem acolhida e foi abandonada.

Por outro lado, os trabalhos propostos à partida nesta plataforma não cativaram de imediato as alunas, com a exceção da participação no CLN 26 e na colaboração com o Cineclube CR (iniciativa de um coletivo de alunos e de ex-alunos da ESAD, *A bunch of Kids*). Ambos os exercícios consistiam em parcerias externas à escola.

Diante disto, foi necessário adaptar, reconstruir e criar novas atividades, sempre em cocriação com as próprias alunas, tendo em consideração os seus interesses e desejos de exploração, respeitando as AE. Foram desenvolvidos dispositivos para despertar o espanto e a curiosidade das alunas, apresentando obras de mulheres artistas que fugiam do vulgar e do convencional e que as motivaram a experimentar novas técnicas e abordagens artísticas.

Assim, o objetivo primordial deste projeto foi trazer uma componente prática a uma disciplina predominantemente teórica, estimulando e focando o processo criativo das alunas, mais do que o resultado final, e promovendo a interação entre elas, a CV e as suas próprias produções artísticas, cooperando a partir de temas que lhes eram relevantes e significativos.

Fundamentação da Unidade Didática

Em 1993, o grupo de música britânico *Depeche Mode* lançou a música “Walking in my shoes”, desafiando todos a calçarem os “sapatos” dos outros, antes de os julgar. A canção, disponível pelo link <https://music.youtube.com/watch?v=IQL-IAo2DI&feature=share>, inspira-nos a refletir sobre a empatia e a compreensão pelas experiências alheias.

Para compreender a problemática da igualdade de género e as dificuldades inerentes à condição feminina, quis-se lançar este desafio às alunas, para que calcem os

“saltos altos” e experimentem as “agulhas” de ser-se mulher. No documento da Estratégia de Educação para a Cidadania (<https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero>), a temática é entendida como domínio obrigatório a aprofundar nos vários níveis de ensino, procurando “*promover igualmente os direitos das mulheres e das raparigas e a igualdade de género em vários planos - político, económico, social e cultural -, contribuindo para a eliminação de estereótipos*”.

Ao longo da história do mundo, várias mulheres deram importantes contributos para o desenvolvimento do saber em diferentes áreas, mas os preconceitos sobre a sua condição feminina impediu-as de receber o devido reconhecimento. Desde os tempos antigos que mulheres como Hipátia de Alexandria, matemática e filósofa, e Hildegarda de Bingen, monja beneditina compositora e escritora no período medieval, foram pioneiras nos seus campos, enfrentando barreiras impostas pelo patriarcado.

O papel da mulher na arte tem-se transformado ao longo dos séculos, desde tema a artista, a mecenas. No Renascimento, artistas como Artemisia Gentileschi desafiaram as normas sociais ao produzirem obras que expressavam as suas próprias experiências femininas e narrativas poderosas, rompendo com as convenções artísticas dominadas pelos homens.

Um percurso que não tem sido nada fácil para as mulheres, o de afirmarem o seu espaço no mundo artístico, predominantemente dominado pelo sexo masculino. Ainda hoje, persistem desafios como a sub-representação das artistas mulheres nas galerias de arte e nos museus, bem como a desigualdade salarial e de oportunidades no campo das artes visuais.

Nos diversos módulos abordados em HCA de 11º/12º anos, a mulher é referenciada em diferentes papéis, desde promotora das artes, como a Madame de Pompadour no século XVIII, até a artista consagrada, como Marina Abramovic, na *Performance*; Paula Rego, na Pintura; ou Marilyn Monroe, na representação, que assumiu igualmente um papel de musa inspiradora em muitas obras plásticas.

Outras disciplinas, tais como Português, Filosofia, Desenho A, Oficina de Artes e Oficina de Multimédia, podem contribuir para esta reflexão, integrando a temática nas suas unidades didáticas, numa transdisciplinaridade entre saberes distintos. A discussão sobre a igualdade de género e o papel da mulher na arte não se restringe apenas ao âmbito das artes visuais, uma vez que é um tema relevante e atual que pode ser explorado em diversas áreas do conhecimento.

Objetivos Gerais

O projeto “*Walking in my Shoes*” tem como objetivos, desenvolvidos de acordo com a técnica dos três C’s - Comportamento esperado, Condições de realização e Critérios de sucesso ou êxito:

- Reconhecer a importância da mulher e do seu papel na sociedade e na promoção cultural, identificando pelo menos uma mulher com relevância para o mundo artístico, em cada módulo abordado (9 e 10);
- Explicar e ilustrar a emancipação feminina, distinguindo o seu papel dinamizador e ativo em pelo menos uma das seguintes esferas: política, cultural e/ou social;
- Demonstrar que o caminho e a luta pela igualdade de género e pela conquista da uniformidade de oportunidades ainda não estão concluídos, identificando pelo menos duas situações de disparidades entre homens e mulheres;
- Explicar a arte, os movimentos e as intervenções artísticas ao longo da história, reconhecendo o modo como os mesmos se encadeiam e interligam entre si, relacionando-os com o tema da mulher e com as obras de mulheres artistas, enumerando e distinguindo as diferentes características desses movimentos;
- Selecionar formas de apresentação e divulgação do trabalho diferenciadas (através de vídeo, imagem, trabalhos plásticos, escultura, instalação, escrita, música, etc), expondo os conhecimentos adquiridos de forma clara e concisa.

O projeto foi desenvolvido ao longo do ano letivo, sem uma ordem predeterminada na sua realização. Algumas atividades foram concretizadas de acordo com as oportunidades que surgiram, como o caso da instalação “*Walking in my Shoes*”, que foi planeada para acontecer antecipadamente, para o dia 8 de março, Dia da Mulher.

Apesar da imprevisibilidade e da incerteza quanto ao rumo do projeto, foi possível construir, passo a passo, uma planificação a curto prazo das diversas atividades. Isso ocorreu à medida que se discutiam as várias problemáticas envolvidas com as alunas e se adequava o plano de ação às suas necessidades e interesses.

Ao longo do processo, procurou-se manter uma abordagem flexível e adaptável, priorizando a participação ativa das alunas e permitindo que as suas vozes e contribuições orientassem o desenvolvimento do projeto. Isso possibilitou uma experiência mais dinâmica

e enriquecedora, em que as alunas se sentiram verdadeiramente envolvidas e empoderadas no seu processo de aprendizagem.

Construiu-se um *e-book* sobre o projeto, onde se explica todo o processo, se apresentam as artistas de referência e a sua obra, e se mostram os trabalhos realizados pelas alunas, como se fosse um catálogo-guião do “Walking in my Shoes”:

<https://read.bookcreator.com/tXjoSivsp8YAZo6E5eF8nFK2tLi2/M7K-YxttRDurK6UOf7a6DQ/jKRkdSZLTZWfQ9WIW2GODQ>

Planificação a Curto Prazo da Unidade Didática

Projeto “Walking in my Shoes” - Igualdade de género na Arte				
Módulo 9: A Cultura do Cinema	Objetivos Específicos - Conteúdos Programáticos	Metodologia ou Técnica	Recursos Materiais Didáticos	Nº Aula
Dadaísmo				
“Isto é um pincel”	. Reconhecer o dadaísmo como movimento de criação artística e de provocação; . <i>Ready-made</i>; . Igualdade de género na Arte: Hannah Höch e Sophie Taeuber-Arp; . Símbolos da mulher na sociedade tradicional - Novos sentidos;	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Ligação com a atividade a seguir	. PPT; . Objetos do quotidiano feminino; . Tintas;	2 aulas
Expressionismo Abstrato				
“Mulher”	. Identificar caminhos da abstração formal e movimentos subsequentes, explicando de que modo a arte pode ser democrática: expressionismo abstrato; . <i>Action Painting</i>, <i>All-over paintings</i> e <i>dripping</i>; . Igualdade de género na Arte: Joan Mitchell, Lee Krasner, Helen Frankenthaler; . Sentido de ser mulher - Qual o papel da mulher na vida e na arte?	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Ligação com a atividade a seguir Pintura com ferramentas	. PPT; . Papel Cenário; . Tintas acrílicas; . Rendas, linhas...	6 aulas

		pouco tradicionais (exercício dadá)		
Cineclube CR				
“Ciclo de cinema no feminino”	. Reconhecer o significado do aparecimento do cinema como nova linguagem artística - Crítica Social; . Retratar artistas femininas: Paula Rego (Pintura) e Francisca Marvão (Realização), com o documentário “Ela é uma música” - Rock no feminino; . Refletir sobre o papel das mulheres na arte - Vida para além da casa e da família;	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Transdisciplinaridade com o Cineclube CR	. Auditório Paulo Vasquez . “Paula Rego, Histórias & Segredos”, Nick Willing; . “Ela é uma música”, Francisca Marvão;	8 aulas
Módulo 10: A Cultura do Espaço Virtual	Objetivos Específicos - Conteúdos Programáticos	Metodologia ou Técnica	Recursos Materiais Didáticos	Nº Aula
Artes Eletrónicas				
“Alter-Ego”	. Analisar as atividades humanas reguladas pela tecnologia, pela publicidade, pelo consumo e pela omnipresença dos modismos e do efémero, contextualizando-as nos fenómenos da globalização do mundo contemporâneo; . Compreender as telecomunicações, nomeadamente a internet, como meios de massificação, divulgação e receção do conhecimento; . Igualdade de género na Arte: H. Dewey-Hagborg; . Analisar as suas vivências (o aluno) na sociedade atual, elaborando a sua história de vida, enquanto ser crítico, agente criativo e cidadão participativo.	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Recorte e colagem Desenho Digital	. PPT; . Ficha biografia de um artista - construir a história de uma artista imaginada; . Ferramentas digitais;	8 aulas

	. Compreender o lugar e o papel da mulher na arte, trabalhando conceitos da arte contemporânea;			
<i>Happening/Performance</i>				
“Violência no Namoro”	. Compreender a Arte-Acontecimento, da <i>action painting</i> ao <i>happening</i> e à <i>performance</i> ; . Igualdade de gênero na Arte: Marina Abramovic; . Pensar as várias formas de violência contra a mulher e através do “Teatro do Oprimido” procurar formas de evitar a situação, ou como enfrentá-la e resolvê-la;	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Transdisciplinaridade: PNA e Sala de Processos, com a Artista Residente Amábil Bezinelli;		2 aulas
Instalação				
“Walking in my Shoes”	. Compreender a Arte-Acontecimento, da <i>action painting</i> ao <i>happening</i> e à <i>performance</i> , passando pela instalação; . Identificar algumas vias de expressão da arte portuguesa contemporânea; . Igualdade de gênero na Arte: Inês Osório; . Refletir sobre a condição da mulher vítima de maus tratos e humilhação - rebaixar;	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte) Transdisciplinaridade: PNA e Sala de Processos, com a Artista Residente Amábil Bezinelli;	. Trapilho; . Roupa feminina; . Tesoura; . Cabides; . Sapatos; . Imagens das artistas de referência; . Outros, ao gosto dos alunos;	8 aulas
Fanzine + Caldas Late Night 26 + Coletivo				
“Walking in my Shoes”	. Sintetizar as aprendizagens adquiridas ao longo do projeto; . Projetar o trabalho das alunas para fora da escola, participando num evento da cidade, com mostra dos	<i>Wonder</i> e Cultura Visual (Relação com a obra de arte)	. As peças de arte anteriormente realizadas.	2 aulas

	trabalhos realizados nas Caldas da Rainha; . Construir um coletivo, que projete o trabalho realizado e que permita continuidade.	Transdisciplin aridade: Professor JP Caldeano, de SIM Organização do CLN 26		
--	---	--	--	--

Artistas de Referência

Ao longo do ano letivo abordou-se o trabalho de várias artistas de referência, com especial incidência nas obras de nove mulheres, que de seguida se descrevem brevemente.

O conjunto completo das artistas de referência pode ser consultado no *e-book* acima referido.

Aelita Andre (Melbourne, 2007)

Esta artista começou a pintar com nove meses de idade e concretizou a sua primeira exposição aos dois anos. Nos seus trabalhos recorre ao impulso e à espontaneidade, tal como os pintores do expressionismo abstrato. Nas suas últimas exposições, Aelita realizou obras ao vivo, associando assim a *performance* ao seu repertório artístico. Com as tintas conjuga cores, aliando às telas objetos do quotidiano, tendo em 2013 integrado um violino real num dos seus trabalhos feitos ao vivo, que depois tocou para toda a audiência.

Para saber mais: <https://www.aelitaandre.com/>



Imagem 27: *The Infinite World of the Unpredictability of Dreams*, Aelita Andre, 2017

Hannah Höch (Gota, 1889 - Berlim, 1978)

Conhecida pelo seu trabalho com colagens e fotomontagens, a artista recorria a esta técnica com o objetivo de criticar o papel da mulher na sociedade e a própria cultura popular, resultante do pós I Guerra Mundial.



Imagem 28: *New Women*, Hannah Höch, 1935

Integrou o Grupo DADÁ em Berlim, referenciada pelo artista e escritor Raoul Hausmann, em 1917.

Para os seus recortes, utilizava fotografias, ilustrações de revistas de moda e símbolos domésticos, africanos e icónicos da sua época, com os quais brincava para debater as questões de género, identidade e igualdade. Com humor, construiu uma forte crítica social à "nova mulher" de Weimar, que acreditava ter o mesmo estatuto que os homens.

Para saber mais: <https://www.moma.org/artists/2675>

Heather Dewey-Hagborg (Filadélfia, 1982)

Dewey-Hagborg identifica-se como artista da informação e “*biohacker*”, tendo um doutoramento em Artes Electrónicas, pelo Rensselaer Polytechnic Institute. Já participou em várias exposições, eventos e conferências e é co-fundadora do Digital ADN.

É conhecida pela sua abordagem controversa e biopolítica à arte, nomeadamente pelo seu projeto "*Stranger Visions*", onde processou restos de ADN de estranhos, encontrados em cigarros, cabelos e pastilhas elásticas, perdidos na rua. Com esse ADN, construiu esculturas-retrato através de modelação 3D, que depois imprimiu. Pretendeu assim alertar para o perigo da apropriação ilegal de ADN, por instituições privadas e/ou públicas, com o objetivo de nos controlar.

Para saber mais: <https://deweyhagborg.com/>



Imagem 29: *Stranger Vision*, Dewey-Hagborg, 2014

Inês Osório (Porto, 1984)

Com formação artística e em design, reflete no seu trabalho sobre o território e as dinâmicas sociais contemporâneas, intemporais, que com ele estão interdependentes.

Manipula o gesto pela repetição, integrando-se e compondo cada parte como um todo. Explora a tridimensionalidade, aliando desenho e escultura, construindo estruturas penetráveis, que dialogam com o espaço onde se instalam. Desta forma explora temas que lhe interessam: "*a interação do indivíduo em sociedade, sua formação de identidade VS ambiente social, interferência psicossocial e demais fenómenos de massa associados à nossa evolução como espécie*".

Para saber mais: <https://inesosorio.art/>



Imagem 30: *A morte da verdade*, Inês Osório, 2013

Joan Mitchell (Chicago, 1925 - Paris, 1992)

Artista do pós II Guerra Mundial, pintou essencialmente quadros abstratos, tendo sido uma das mais conceituadas do seu tempo. As suas obras foram realizadas entre Nova Iorque e Paris. Em 1951 ganhou a sua reputação de pintora do Expressionismo Abstrato, e desenhava de memória os sentimentos que uma paisagem deixava marcados em si.

Para saber mais: <https://www.joanmitchellfoundation.org/>



Imagem 31: *Sem título*, Joan Mitchell 1985

Marina Abramovic (Sérvia, 1946)

Começou a sua carreira artística nos anos 70, na Jugoslávia, depois de se ter formado na Academia de Belas-Artes de Belgrado. É considerada a "mãe" da *performance*, por ser pioneira na utilização desta técnica artística enquanto forma de arte visual.



Imagem 32: AAA-AAA, Marina Abramovic, 1976

Tendo o corpo como tema e matéria, Abramovic explora os limites físicos e mentais do seu ser, alcançando angústia, dor e exaustão, mas também a transformação emocional e espiritual. O seu objetivo é a ritualização de momentos quotidianos, como dormir, sentar ou sonhar. Protagonizou algumas das *performances* mais impressionantes da HA, em particular com o artista alemão Ulay, com quem manteve um relacionamento entre 1975 e 1988.

Para saber mais: <http://www.marinaabramovic.com/bio.html> e <https://mai.art/>

Paula Rego (Lisboa, 1935 - Londres, 2022)

Desde pequena que Paula Rego revelava aptidões para as artes. Emigrou para Londres em 1952, para continuar a sua formação na Slade School of Fine Arts e fugir ao regime salazarista.

Casou com o artista Victor Willing, com quem teve três filhos. A sua vida amorosa conturbada serviu de inspiração para as suas pinturas e gravuras, onde a mulher assume um papel central, retratando a opressão de uma sociedade patriarcal em que a emancipação da mulher não era bem aceite.



Imagem 33: Série “Aborto”, Paula Rego, anos 90

Ilustrou contos tradicionais e abordou temas polémicos como o aborto e a objetificação do corpo feminino, que aparece nos seus quadros numa dualidade entre o sensualizado e o grotesco.

Recebeu vários prémios e trabalhou com grandes instituições, podendo a sua obra ser visitada na Casa das Histórias de Paula Rego, em Cascais.

Para saber mais: <https://casadashistoriaspaularego.com/pt/>

Artistas Participantes no Projeto e outras Parcerias

Para o desenvolvimento deste projeto criaram-se parcerias com outras artistas, com quem as alunas tiveram oportunidade de trabalhar, num campo prático ou de debate sobre a questão da igualdade de género na arte. Foram os casos da atriz Amábile Bezinelli, artista residente no AERBP, e da realizadora Francisca Marvão, convidada pelo Cineclube CR a falar sobre o seu documentário “Ela é uma Música” e a sua experiência enquanto mulher na área do cinema.

Amábile Bezinelli e o Teatro do Oprimido (TO)

A artista é formada em educação e teatro, tendo trabalhado no Circo. Desenvolve um importante trabalho na AERBP, no âmbito do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Nas suas sessões recorre à técnica do Teatro do Oprimido, que é um método estético desenvolvido pelo teatrólogo Augusto Boal, que sistematiza exercícios, jogos e técnicas teatrais com o objetivo de democratizar a produção artística e tornando o teatro acessível a todas as classes sociais. Tem como finalidade a transformação da realidade através do diálogo promovido entre atores e espectadores, embora se parta do princípio que um opressor dificilmente mudará, cabendo ao oprimido e aos seus aliados, a aquisição de ferramentas para ultrapassarem as situações de opressão quotidianas.

Pelo seu carácter de improviso e relação próxima entre espectador e “ator-artista”, o Teatro do Oprimido pode ser integrado no âmbito do *happening* e/ou *performance*.

Dentro do TO existem várias técnicas, tais como o Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Invisível, Teatro Fórum, Arco-Íris do Desejo, Teatro Legislativo e Estética do Oprimido, que tem como “(...) *fundamento a certeza de que somos todos melhores do que pensamos ser, capazes de fazer mais do que realizamos, porque todo ser humano é expansivo*” (Boal, 2009).

Caldas Late Night (CLN)

O CLN surgiu em 1996 por iniciativa de alguns alunos da ESAD.CR, como uma plataforma para mostrar trabalhos artísticos que não foram selecionados para a exposição do final do ano. Desde então, o evento acontece anualmente, exceto durante a pandemia, e está na sua 26ª edição.

Inicialmente, o CLN era realizado espontaneamente em vários locais da cidade, incluindo a ESAD.CR e alguns espaços privados, como as casas dos próprios artistas. Hoje já conta com o apoio de entidades oficiais, como a Câmara Municipal das Caldas da Rainha. O evento inclui *performances*, exposições e espetáculos de música, teatro e artes plásticas,

decorrendo ao longo de três dias. Os estudantes continuam a apropriar-se da cidade, dos seus espaços intersticiais, das suas ruínas, da sua pele, para intervir e criar arte.

Todos os anos, é distribuído nos vários locais aderentes, um mapa com os sítios onde os trabalhos estão expostos assinalados.

Apesar das opiniões controversas, há um consenso sobre o potencial do CLN para alcançar uma escala nacional ou internacional.

(<https://www.caldaslatenight.pt/sobre-n%C3%B3s>)

Cineclube CR

O projeto do Cineclube CR formou-se em 2022, por iniciativa de Carlos Pedro e Guilherme Rocha, finalistas do curso de Som e Imagem, na Escola Superior de Artes e Design (ESAD.CR), onde se organizaram as primeiras sessões.

Atualmente, o Cineclube CR é dinamizado pelo coletivo “*A Bunch of Kids*”, um grupo de jovens criativos e ativos, do qual fazem parte os fundadores iniciais do projeto e a Lara Tomás, Miranda Chourio e Bianca Boker.

De várias áreas de formação, querem mostrar como o cinema tem muito para oferecer, não só como forma de entretenimento, mas também como veículo de transmissão e partilha de saberes, culturas e ideias. O Cineclube CR traz convidados às sessões e debatem assuntos significativos à comunidade e ao contexto atual do cinema.



Fotografia 4: Guilherme Rocha no AERBP, registo de Leonardo Inverno

Aqui fica uma notícia referente a este coletivo e projeto:

(<https://gazedascaldas.pt/cultura/alunos-da-esad-abrem-portas-do-cineclube-das-caldas-a-cidade/>).

Francisca Marvão e o Rock Português no Feminino

Esta realizadora portuguesa desenvolve um trabalho centrado na defesa dos direitos das mulheres, através do cinema documental. Retrata as dificuldades no reconhecimento das mulheres no mundo da música rock, e noutros panoramas artísticos, ainda dominados pelos homens. Realizou os documentários “Ela é uma Música”, “Guardiãs do Nascimento” e “Quem tem medo de Zurita de Oliveira?”.

A realizadora (<https://comunidadeculturaearte.com>) explica que o título deste último documentário foi escolhido como uma provocação, sugerindo que todas as mulheres podem ser Zuritas e questionando o porquê destas serem frequentemente apagadas da história. Diante dos desafios atuais e possíveis retrocessos nos direitos das mulheres, para Francisca Marvão, esta afirmação ganha ainda mais relevância.

Plano Nacional das Artes (PNA)

O PNA visa promover a transformação social através do poder educativo das artes e do património na vida dos cidadãos - para todos e com cada um -, incentivando o compromisso cultural das comunidades e redes de parcerias público-privadas.

Pretende capacitar o sistema educativo para a utilização da educação artística no desenvolvimento das competências do PASEO, promovendo a inclusão e a cidadania; conscientizando sobre o impacto educativo e social da arte; fomentando a colaboração entre agentes artísticos, a comunidade educativa e outros intervenientes, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, sem muros entre a Escola e a sua envolvente; apoiando iniciativas de criação individual e coletiva, juntando artistas e não artistas, promovendo a circulação dessas obras no território nacional para poderem ser experimentadas por um maior número de cidadãos; e produzindo recursos e estratégias pedagógicos baseados nas artes e no património para promover a transversalidade do currículo.

O PNA, que no AERBP está sob a coordenação da Prof^a Cecília Correia, alinou-se com os objetivos do projeto '*Walking in my Shoes*', justificando a sua articulação.

Domínios de Articulação Curricular

As atividades propostas foram concebidas no âmbito da articulação curricular, especialmente por abordarem um tema constante do programa de Cidadania e Desenvolvimento: a igualdade de género.

Na atividade “Alter-Ego” exploraram-se temas multidisciplinares, como a Biologia, discutindo o ADN e as informações obtidas a partir da sua sequenciação; e a Filosofia, ao debater os problemas éticos relacionados com a manipulação do genoma humano, presente no programa opcional.

As restantes atividades promoveram igualmente a multidisciplinaridade com os programas de Oficina de Artes, Desenho A e Português.

Para a concretização da atividade da “Fanzine”, propôs-se uma articulação com a disciplina de Sistemas de Informação e Multimédia, orientada pelo professor JP Caldeano. O programa desta disciplina define os seguintes objetivos:

- Desenvolver a capacidade de manipular corretamente aplicações informáticas para processamento combinado de imagem, som, vídeo, texto e outros suportes – tradicionais ou digitais;
- Desenvolver a capacidade criativa, crítica e multidisciplinar, para mobilizar os conhecimentos, capacidades e atitudes apropriadas na resolução de problemas concretos no âmbito dos sistemas de informação e produção multimédia;
- Desenvolver o sentido de responsabilidade através da realização de projetos de trabalho em grupo;
- Desenvolver competências de planificação e prossecução dos projetos.

Nesta disciplina, as alunas receberam apoio do professor JP Caldeano na organização, estruturação, criação e execução da fanzine, trabalhando cooperativamente através da plataforma Canva.

Critérios de Avaliação

A avaliação dos alunos de um curso profissional geralmente está dividida em 14 valores para os conhecimentos adquiridos e 6 valores para as atitudes e comportamentos.

Dada a singularidade e especificidades deste projeto, percebeu-se a necessidade de criar uma nova tabela de critérios, que estivesse mais alinhada com os objetivos e metas estabelecidos:

Módulo (Nº): Tema do Módulo - Tipo de Atividade - “Nome da Atividade”					
Critério de Avaliação	Articulação com os conteúdos 4 V	Trabalho de Equipa 4 V	Criatividade 6 V	Comportamento 6 V	Nota do Exercício
Nº Aluno					
X	X	X	X	X	X

Figura 6: Tabela de Critérios de Avaliação

Enfatizou-se a articulação das atividades desenvolvidas com os conteúdos das AE de HCA e dos módulos correspondentes, tendo em conta que as práticas foram propostas em conjunto com as alunas. Valorizou-se o trabalho cooperativo e a cocriação, destacando a forma como as alunas colaboraram e resolveram os desafios em grupo. A criatividade foi avaliada pela dedicação ao projeto, superando medos e preconceitos artísticos na produção das peças, mesmo sem se sentirem “especialistas em desenhar”. Também se observaram as mudanças nos seus comportamentos e atitudes em relação à HCA ao longo do processo, e em relação com o tema da igualdade de género.

O ponto de situação foi sempre debatido com as alunas, assim como lhes foram continuamente fornecidas sugestões de melhoria.

5.5. Aplicação da Unidade Didática e Resultados Observados

Módulo 9: A Cultura do Cinema

Escolheram-se os movimentos Dadá, Expressionismo Abstrato e Cinema para trabalhar o módulo 9. De seguida, será feita uma breve apresentação das várias atividades realizadas, mais aprofundadas no *e-book* já acima mencionado, e dos resultados obtidos.

Atividade 9.1: Exposição Dadá - “Isto é um pincel”

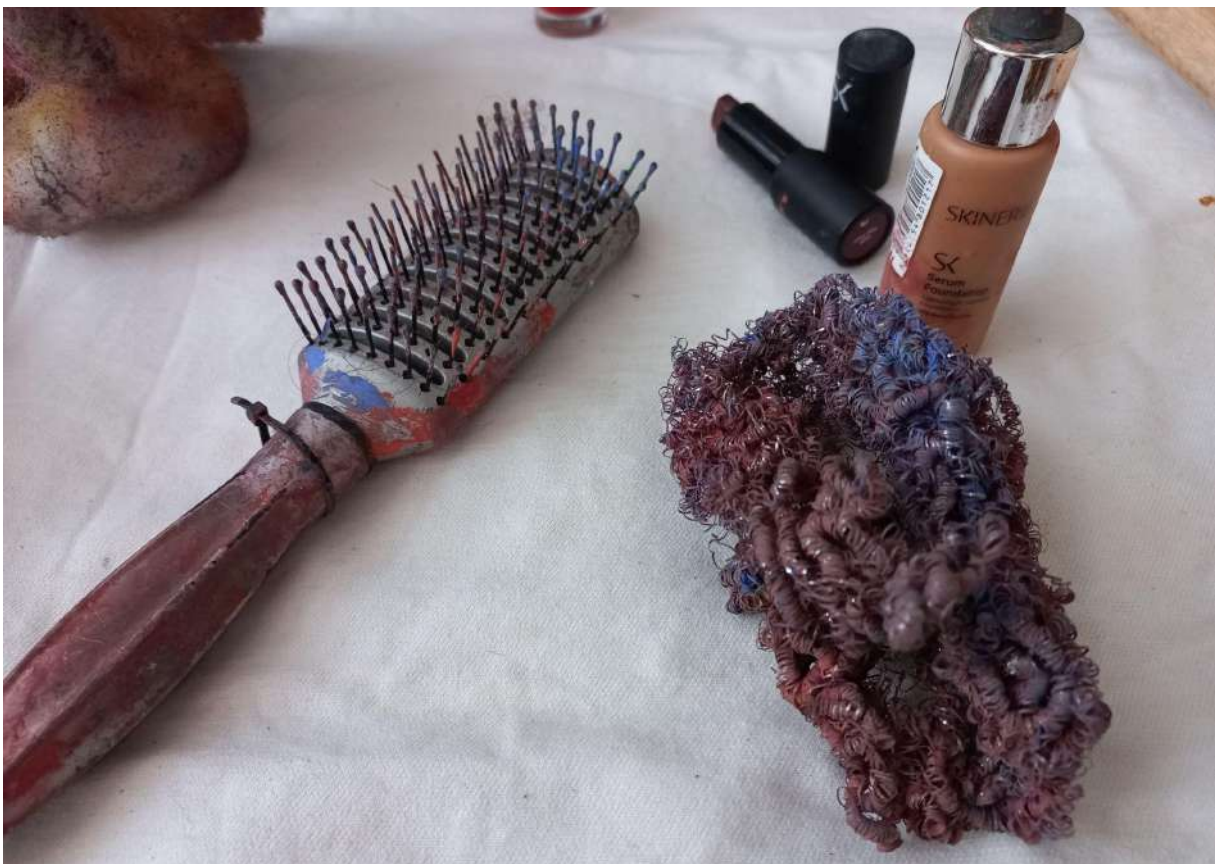
De que maneiras pode uma mulher usar uma esfregona?

Nesta atividade, partindo das obras Dadá de Hannah Höch e Sophie Taeuber-Arp, as jovens exploraram o conceito de *ready-made* ao utilizarem objetos associados ao papel tradicional da mulher na sociedade patriarcal como ferramentas artísticas. Ligados às donas de casa que, ao mesmo tempo, se esperam sedutoras para os seus maridos, a esfregona e

o batom foram utilizados, no exercício seguinte, como pincéis e utensílios de arte. Ao descontextualizar estes objetos, que foram escolhidos pelas alunas, elas retiraram-nos das suas funções habituais, provocando o espectador ao atribuir-lhes uma nova aplicação.



Fotografia 5: Esfregona suja de tinta, registo próprio



Fotografia 6: Esfregão de aço, batom, escova e verniz, registo próprio

Atividade 9.2: Expressionismo Abstrato - “Mulher”

Está a mulher condenada ao papel de dona de casa?

O que sentes em relação a isso?

No contexto deste movimento artístico, inspiradas pelas obras de Lee Krasner, Joan Mitchell e a jovem Aelita Andre, as alunas mergulharam na criação abstrata por impulso, experimentando diferentes materiais e suportes. Exploraram o “*Action Painting*”, através do “*Dripping*” e do “*All-over-Composition*”. Em anexo, os recursos utilizados em aula.

As alunas optaram por cores vibrantes, expressivas e agressivas, como o vermelho, e combinaram elementos como rendas, bordados, botões e botas na sua peça final, intitulada “Mulher”. Esta obra reflete os sentimentos das suas autoras em relação à resignação tradicional da mulher como dona de casa, convidando o espectador a pensar criticamente sobre o tema.



Fotografia 7: As alunas a criar a obra “Mulher”, registo próprio



Fotografia 8: As alunas a criar a obra “Mulher”, registo próprio



Fotografia 9: Alunos do 8º C a ajudarem na peça “Mulher”, registo próprio



Fotografia 10: Alunos do 8º C a ajudarem na peça “Mulher”, registo próprio

Este entusiasmo contagiou quatro alunos do 8ºC (três rapazes e uma rapariga), que ao testemunharem o processo de criação e a colagem de pequenas peças, sugeriram integrar elementos como louças e pires, além de adicionar mais salpicos de cores contrastantes ao quadro. Esta colaboração foi calorosamente recebida pelas alunas do 3º TAV, que ficaram satisfeitas por verem o interesse e entusiasmo dos colegas mais jovens em interagir com o seu trabalho.

A obra foi igualmente comentada, negativa e positivamente, por colegas dos cursos profissionais de Técnico de Eletrónica e Técnico de Mecatrónica Automóvel (frequentados só por rapazes), com quem as alunas tiveram oportunidade de conversar, rir e desconstruir preconceitos, apresentando-se como raparigas artistas, assumindo um papel contestatório, provocatório e ativista. Explicaram o conceito por detrás da peça, a mensagem que queriam transmitir e o processo criativo e técnicas utilizadas. Nem todos estes colegas concordaram ou apreciaram o resultado e a mensagem, mas ninguém ficou indiferente.



Fotografia 11: Pormenor do resultado final da peça “Mulher”, registo próprio



Fotografia 12: Pintura realizada por uma aluna em casa, inspirada pela atividade do Expressionismo Abstrato, registo da própria aluna, enviado por *whatsapp*

A atividade foi tão apreciada por uma das alunas que ela decidiu replicá-la em casa, criando uma nova obra utilizando a mesma técnica.

Uma outra aluna que se propôs a exame de HCA, teve uma classificação muito baixa, no entanto, o único exercício que ela acertou na íntegra e por saber foi o referente ao Expressionismo Abstrato e à Pop Art.

Atividade 9.3: Cineclube CR no AERBP - Ciclo de Cinema no Feminino

Conheces mulheres que se impuseram em áreas dominadas pelos homens?



Fotografia 13: Alunos de toda a escola a assistir ao documentário “Paula Rego: Histórias e Segredos”, registo de Leonardo Inverno do Cineclube CR

Esta atividade foi desenvolvida em transdisciplinaridade, contando com a colaboração de um projeto externo à escola, o Cineclube CR, dinamizado pelo coletivo 'A Bunch of Kids'.

Desafiados durante um evento a criar um ciclo de cinema documental no AERBP sobre mulheres artistas, em parceria com as alunas do 3º TAV, o Guilherme Rocha e a Lara Tomás aceitaram com entusiasmo a tarefa. Eles ajudaram na organização de duas sessões no auditório Paulo Vasquez no AERBP, abertas à comunidade escolar e ao público em geral, divulgadas na programação da agenda da escola, com o apoio dos “Promotores da Cultura” e do PNA.

O Guilherme e a Lara apresentaram uma variedade de documentários para seleção, dos quais as alunas escolheram dois, após discutirem os temas com os seus colegas da turma. Mesmo aqueles que não estavam diretamente envolvidos no projeto expressaram interesse, oferecendo sugestões e opiniões durante as deliberações.

Durante a primeira sessão, foi exibido o documentário “Paula Rego: Histórias e Segredos”, dirigido por Nick Willing. Com a participação de toda a turma do 3º TAV, houve a oportunidade de discutir posteriormente, em sala de aula, a vida tumultuosa e a obra intensa da pintora. Nesta análise, foram exploradas as visões feministas de Paula Rego sobre o papel da mulher numa sociedade patriarcal, bem como a questão polémica da legalização do aborto. Observou-se como Rego aborda estes temas de forma gráfica, recorrendo a elementos como as cores vibrantes, as pinceladas intensas, as composições impactantes e a representação grotesca da figura feminina. Para além disso, a sua escolha de suportes e materiais também foi examinada, destacando-se a maneira como ela os aplica para transmitir a sua mensagem social e artística.

O documentário permitiu uma reflexão sobre a influência e a pressão que o ativismo artístico pode exercer sobre o poder político. Destacou-se o impacto da exposição da artista em Portugal, que retratava cruamente a realidade das mulheres em situações de aborto, e como isso provocou debates e levou a um novo referendo sobre a despenalização da interrupção voluntária da gravidez.

Na segunda sessão exibiu-se o documentário “Ela é uma Música”, de Francisca Marvão, com a presença da realizadora para uma conversa com os alunos. Marvão discutiu as dificuldades e desafios que as mulheres enfrentam no mundo do cinema e da realização, predominantemente dominado por homens.

Durante o debate, um aluno do 3º TAV expressou a sua indignação pela falta de representação da perspectiva masculina em questões de discriminação de género, como as experimentadas por homens em profissões tradicionalmente associadas às mulheres, por exemplo, educadores de infância e bailarinos. Ele propôs a realização de uma exposição

fotográfica que mostrasse homens a trabalhar nessas profissões e que se recolhessem os seus testemunhos, como forma de destacar este problema. Infelizmente, devido a restrições de tempo, principalmente para o aluno que estava em processo de avaliação antes da entrega da sua Prova de Aptidão Profissional (PAP), o projeto não foi concretizado. No entanto, a ideia ficou para futuras iniciativas.

Para as alunas, ligadas aos audiovisuais e ao cinema, foi fácil compreender o impacto desta tecnologia no mundo e nas artes em geral, onde aparece como uma nova linguagem artística.

A aluna que foi a exame conseguiu alguma pontuação na pergunta sobre a obra de Paula Rego, sendo que a sua maior dificuldade consistiu na redação da resposta, pouco articulada.

Respondendo ao desafio lançado pelo Cineclube CR, as alunas participantes no projeto foram convidadas a criar uma Fanzine, que resumisse no seu todo o processo e o trabalho realizado por elas no âmbito do “*Walking in my Shoes*”.



Fotografia 14: Debate no final da sessão “Ela é uma música”, com a realizadora Francisca Marvão, registo próprio

Módulo 10: A Cultura do Espaço Virtual

De acordo com o programa para o módulo 10, selecionou-se as Artes Eletrônicas e Digitais, o *Happening* e a *Performance* e a Instalação. Uma breve descrição das atividades é feita de seguida e depois mais aprofundada no e-book acima referido.

Atividade 10.1: Artes Eletrônicas - “Alter-Ego”

O que é um biohacker?

Se processassem o teu ADN, que realidades escondidas encontrariam?

Através da obra “*Stranger Visions*” da artista Heather Dewey-Hagborg, o projeto abordou questões éticas relacionadas à manipulação do ADN de terceiros, sem o seu consentimento. Foi debatido o potencial perigo representado pelo rastro de ADN que deixamos no nosso ambiente diário e as informações que estranhos podem extrair ao processar esse material genético. A obra de Dewey-Hagborg despertou repulsa e indignação entre os alunos, levando até mesmo aqueles que não estavam diretamente envolvidos no projeto a participar e a compartilhar as suas opiniões. Em baixo está uma representação visual de uma dessas discussões:

O que é um biohacker?

10 responses



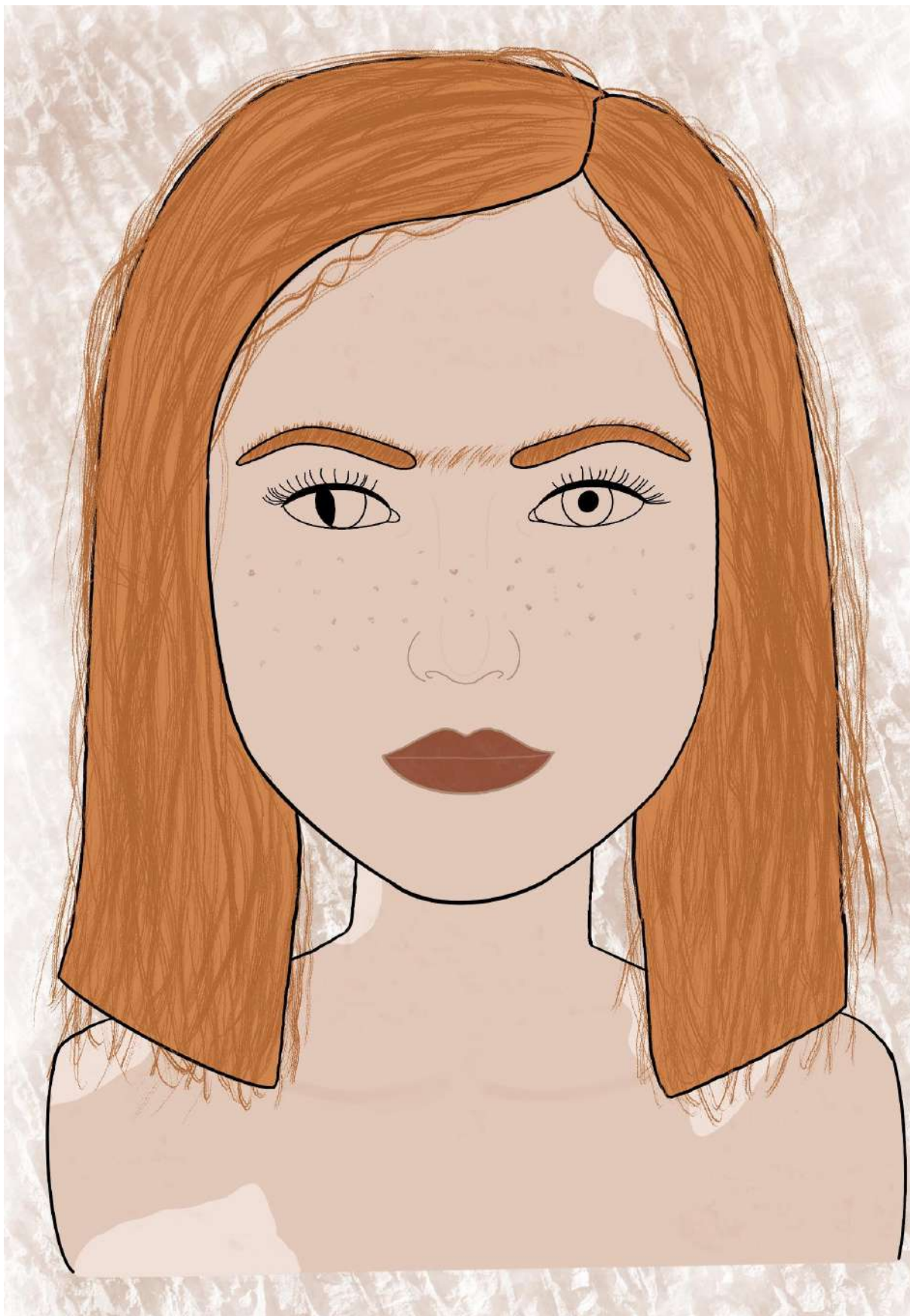
Imagem 34: Nuvem de palavras sobre o que é um biohacker

Debateu-se também o recurso às tecnologias digitais e que tipo de atividades e arte podemos fazer através destas novas ferramentas. Discutiu-se a forma como a internet tem impacto na globalização do mundo contemporâneo, na sua massificação e no seu viver efêmero e consumista.

*Como pode ser uma Mulher Artista? E que arte ou artes ela pratica?
Por que direitos sociais ela luta através da sua arte?*







Imagens 35 a 37: Ilustrações realizadas pelas alunas para a atividade “Alter-Ego”

Na segunda etapa da atividade, inspiradas pelo trabalho de colagem de Hannah Höch, as alunas foram desafiadas a criar os seus próprios "Alter-Egos" em grupos menores. Cada grupo foi incumbido de inventar e desenhar digitalmente ou através de técnicas mistas a biografia de uma mulher artista fictícia. Este exercício, que foi o primeiro a ser lançado, resultou na criação de três ilustrações que exploram conceitos contemporâneos de arte. As imagens questionam temas como a beleza, modernidade “*versus*” tradição, passagem do tempo, espaço, redução da arte ao campo visual e a liberdade de ser quem se deseja. Apesar das alunas terem enfrentado algumas dificuldades devido à sua falta de experiência em artes, tendo muitas delas expressado insegurança em relação às suas competências de desenho e criatividade, os resultados finais superaram as expectativas, sendo notavelmente interessantes e surpreendentes, até mesmo para as próprias jovens.

As reflexões pessoais das alunas sobre o mundo, a mulher e a arte, decorrentes deste trabalho, foram mais profundamente exploradas no *e-book* mencionado anteriormente.

Em anexo encontram-se os recursos *powerpoint* utilizados em aula e o modelo de ficha de autobiografia.

Atividade 10.2: *Happening* e *Performance* - “Violência no Namoro”

Como agir quando estamos perante uma situação de violência?

A partir da obra de Marina Abramovic, as alunas mergulharam numa reflexão sobre o impacto das manifestações artísticas na relação entre a artista e os espectadores, que ao assistirem à realização da obra em tempo real, lhes provoca emoções e reações.

Compreenderam e interpretaram a espontaneidade da Arte-Acontecimento, indo do *Action Painting* para o *Happening* e a *Performance*.

Nesta atividade sobre as artes performativas, estabeleceu-se uma parceria com a Artista Residente da AERBP, a Amábil Bezinelli, que, como profissional em educação e teatro, propôs a aplicação da técnica do "Teatro do Oprimido" de Boal, especialmente o “Teatro Imagem” e o “Teatro Invisível”.

A atividade desenrolou-se na Sala de Processos, sob a direção da artista, onde ela e as alunas conduziram uma sessão dedicada à temática da “Violência no Namoro”, debatida e escolhida pelas próprias.

Com o primeiro método trabalhou-se a comunicação através da expressão corporal, apenas pela postura, gestos e pela linguagem facial, sem falas, nem sons. As participantes tiveram de explorar os papéis de vítima e de agressor em três atos, que resultaram depois num movimento em câmara lenta.

O segundo método dividiu-se em duas etapas: o improviso, ou seja, a conceção e a construção da peça aconteceram espontaneamente, sem um guião previamente organizado; e a representação, isto é, quando o improviso se estruturou e cada aluna passou a saber o que dizer e como reagir, surgindo uma cena teatral.

Estas técnicas do teatro são habitualmente apresentadas na rua, na expectativa da reação das pessoas que circulam e não sabem à partida tratar-se de uma representação. Neste caso, alguns alunos de outros cursos também participaram na encenação, uma vez que o espaço é aberto à comunidade escolar. Foi interessante observar a interação que se estabeleceu, com os vários jovens presentes a contribuir com comentários e sugestões sobre formas de resolver conflitos no namoro. Assim, fortaleceu-se a interação entre a arte e o espectador emancipado, conforme a visão de Rancière.



Fotografia 15: Sessão “Violência no Namoro” com a artista residente Amábile Bezinelli, registo próprio

Atividade 10.3: Instalação - “Walking in my Shoes”

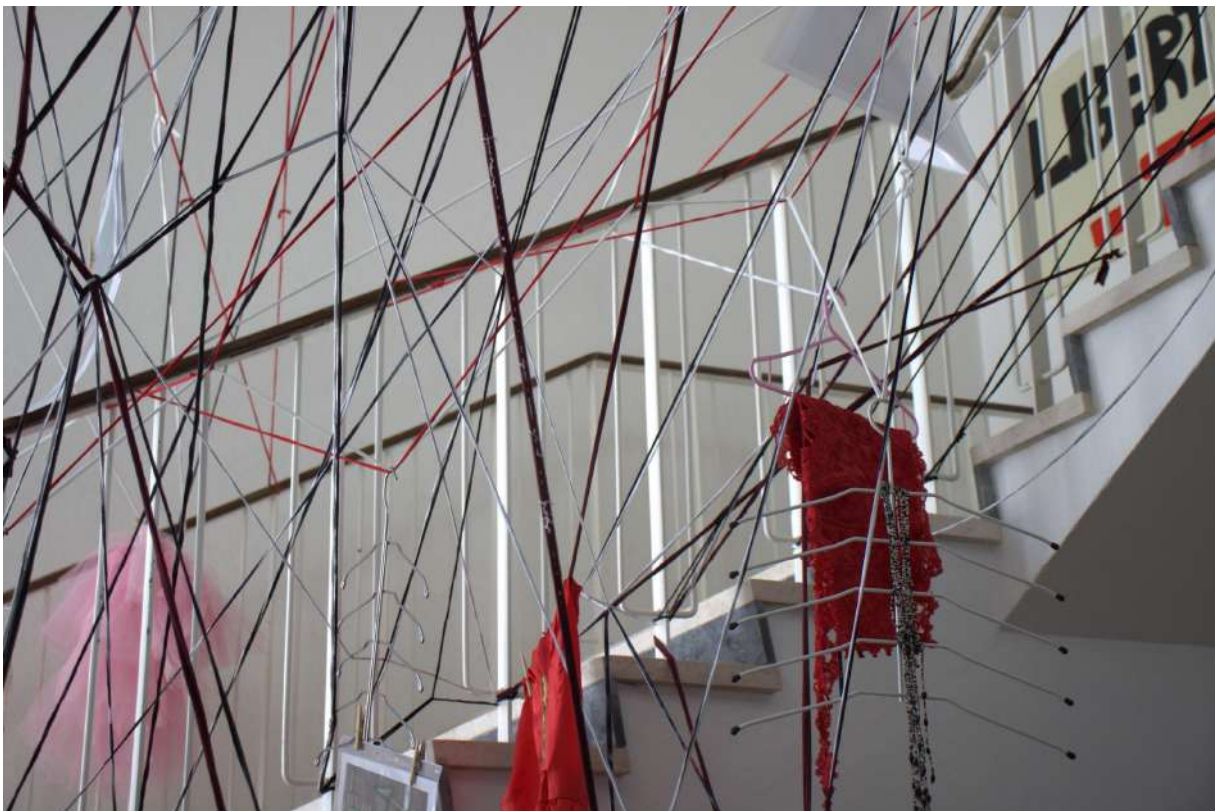
O que sente uma mulher vítima de violência?

Dentro do grupo da Arte-Acontecimento, as alunas também exploraram a técnica da instalação, que serviu de mote para este novo desafio. Inspiradas pela obra de Inês Osório, identificaram diversas formas de expressão artística contemporânea portuguesa.

Na Sala de Processos, no vão das escadas, as alunas criaram uma instalação utilizando fios de trapilho. Intitulada “Walking in my Shoes”, esta peça tinha como objetivo levar o espectador a “calçar os sapatos” das vítimas de violência. Ao percorrer a instalação, o espectador era obrigado a baixar-se, como se uma força invisível o compelissem a

vergar-se, experimentando assim a pressão e a impotência vividas por estas mulheres face à humilhação e à violência.

Alguns alunos de outros cursos interagiram com a instalação, divertindo-se e utilizando-a como um jogo: quem consegue atravessar a teia e as escadas mais depressa? Outros jovens, principalmente dos cursos profissionais de Técnico de Eletrónica e Técnico de Mecatrónica Automóvel, sentiram-se incomodados. Refilaram por se terem de baixar para atravessar as escadas e, questionaram a utilidade da instalação. Uma funcionária apelidou a obra de ninho de mafagafos, um pássaro que aparentemente constrói um ninho de forma aleatória e “bagunçada”. As alunas explicaram a intenção por detrás da peça, tendo as reações dos colegas sido muito díspares: uns passaram a gostar, outros continuaram a detestar, mais ainda por ser dedicada à igualdade de género. Um aluno de Eletrónica envolveu-se com o tema, que considerou um assunto sério, e fez um desenho que foi incluído na instalação.



Fotografia 16: Instalação “Walking in my Shoes”, registo do Dinis Araújo, aluno do TAV do professor JP Caldeano

Na parede, projetou-se um vídeo dedicado ao 25 de Novembro, Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher, realizado pelas alunas para o Centro Hospitalar do Oeste, no âmbito da disciplina de projeto, do professor Paulo Vasquez.

Esta instalação foi parte das celebrações do Dia da Mulher e coincidiu com a inauguração das exposições “A verdade dói” e “ART - Mulheres Artistas na Bordalo”. Esta última, com curadoria da professora Verónica Ladeira, foi inicialmente concebida para outro espaço, mas acabou por ser integrada dentro da própria instalação, estabelecendo uma conexão perfeita.

Esta atividade revelou-se interdisciplinar, envolvendo alunos de diferentes áreas, bem como o apoio do PNA, sob a orientação da professora Cecília Correia, e do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, com a colaboração da artista residente Amábil Bezinelli.

As próprias alunas envolveram-se com entusiasmo na montagem da instalação, participaram ativamente e colaboraram com alunos de outras idades, turmas e cursos que se quiseram juntar ao exercício.



Fotografia 17: Instalação “Walking in my Shoes”, as alunas a interagir com uma colega, Iara Pires, de outro curso, registo próprio

“Liberta-te” é o mote de exposição escolar

“Walking in my Shoes” é o título da exposição-instalação patente na “Sala de Processos” da Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro, nas Caldas da Rainha, que tem como um dos objetivos dar coragem às mulheres que são vítimas de violência para se libertarem da situação em que vivem.

Pedro Antunes

Inaugurada no mesmo dia do arranque da exposição “A Verdade Dói”, na mesma escola, a 8 de março, a mostra foi criada pelas alunas Beatriz Oliveira, Carolina Maria, Erica Morgado, Lara Lopes, Lúcia Santos, Mariana Freitas e Renata Felizardo (3º ano do curso de Técnico de Audiovisuais), sob a coordenação das professoras Ana Maymone e Verónica Ladeira.

A instalação “Walking in my Shoes” propõe um percurso labiríntico, construído a partir de uma teia de fios de tralho, que transformam o espaço de uma escada de acesso às salas de aula do bloco 3.

O espetador é “obrigado” a interagir com a obra, retirando-o do conforto proporcionado por uma vida linear, sem altos, nem baixos. “Assim, os fios tensionados entre os gradeamentos das escadas obrigam o espetador a vergar-se e a baixar a cabeça perante uma força que se impõe e o impede de conseguir atravessar o seu caminho sem sobresaltos”, explicou a professora Ana Maymone.

Esta pretende ser uma forma do espetador ser transportado para o lugar das vítimas de vio-

lência doméstica, convidado a calçar os seus sapatos e a sentir como “a sua vida pode ser tortuosa, cheia de agulhas e becos”.

No topo das escadas estão escritas em grande formato as palavras “Liberta-te!”, um grito que quer chegar a todas as mulheres que precisam de auxílio, dando-lhes força e coragem.

Na cerimónia de inauguração foi ainda apresentado um vídeo dedicado ao 25 de Novembro, Dia Internacional para a Eliminação da Violência contra a Mulher, desenvolvido em colaboração com o Centro Hospitalar do Oeste pelas alunas Carolina Maria e Lara Lopes, entre outras colegas, sob a orientação do professor Paulo Vasques (que faleceu recentemente e foi lembrado nesta cerimónia).

Como marco é dedicado à mulher, a exposição não se limita a uma abordagem sobre a violência, associando-se à instalação o exemplo de mulheres que “construíram uma carreira e um percurso significativo num mundo anteriormente e exclusivamente masculino, a arte, libertando-se através da sua obra da condição de ser mulher”, explicou Ana Maymone.



A instalação dialoga com a exposição “ART - Mulher Artista na Bordalo”, que faz uma retrospectiva pela história e cultura das artes no feminino.

Este projeto foi apoiado pelo

Plano Nacional das Artes e pelo Programa Nacional da Promoção do Sucesso Escolar, com a artista residente Amálie Maria e a aluna Lara Inácio.

1 e 2. A instalação propõe um percurso labiríntico, construído a partir de uma teia de fios de tralho

Imagem 38: A instalação “Walking in my Shoes” no Jornal das Caldas



Fotografia 18: Instalação “Walking in my Shoes”, cartaz “Liberta-te”, registo próprio



Imagem 39: A instalação “Walking in my Shoes”, colaboração com o aluno de Eletrónica, William Memba



Fotografia 19: Instalação “Walking in my Shoes”, registo próprio

A Arte-Acontecimento, ao incorporar uma instalação num espaço semi-público de passagem, permitiu que toda a comunidade escolar participasse de forma emancipada e ativa na obra de arte. Isso proporcionou uma experiência sensorial única e imersiva aos espectadores, desafiando as convenções artísticas tradicionais e promovendo a interação próxima entre a arte e o público.

O sucesso do projeto e a sua relevância no contexto da cidadania foram destacados num periódico local, o Jornal das Caldas.

Atividade Final 1: *Fanzine* - “Walking in my Shoes”

Consegues resumir este projeto e o processo de aprendizagem?

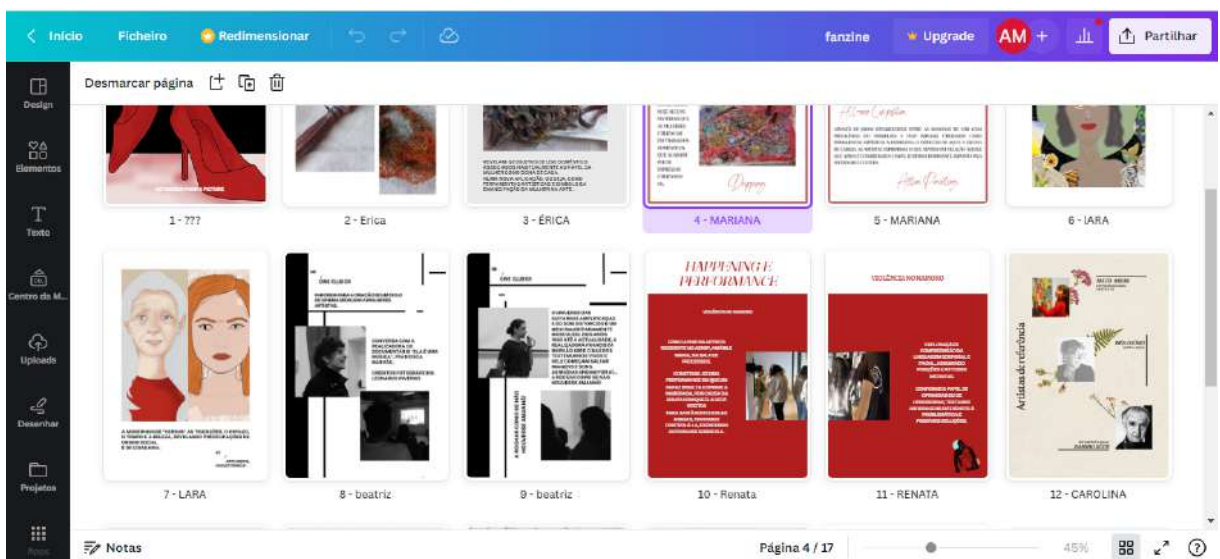
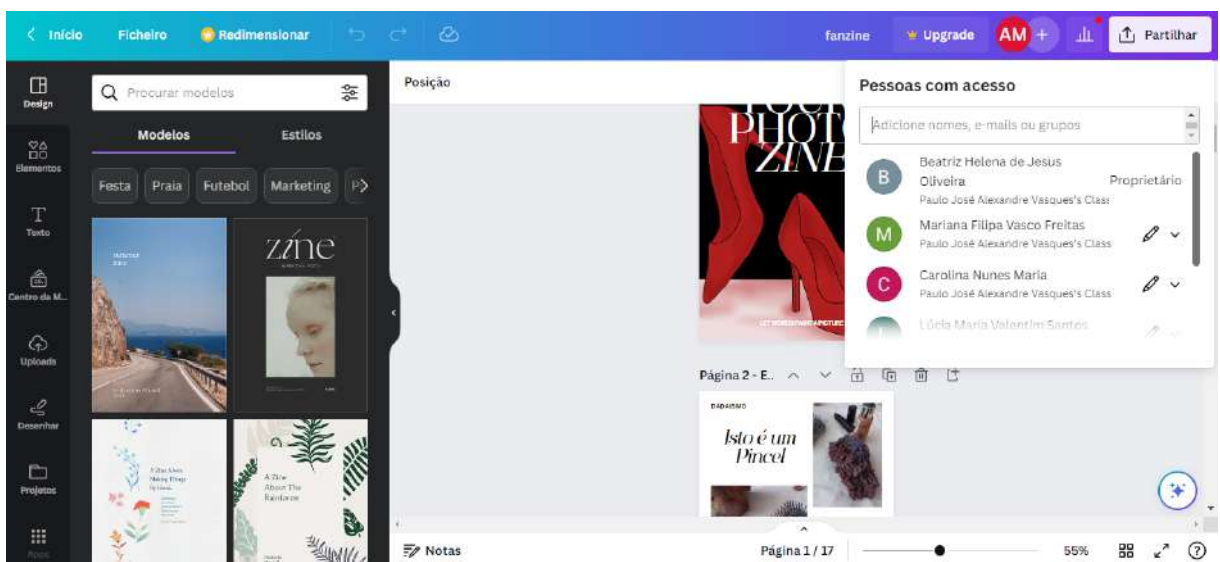
As alunas aceitaram o desafio proposto pelo Cineclube CR e, no final das várias atividades, concretizaram a criação de uma fanzine em colaboração com a disciplina de Sistemas de Informação e Multimédia (SIM), sob a orientação do professor JP Caldeano.

Para esta etapa final, seguindo a sugestão deste docente, as alunas utilizaram a plataforma de design gráfico *online*, Canva. Escolheram um modelo pré-definido de fanzine, com um estilo de lettering específico, dividiram o número de páginas em sete partes, e cada

uma trabalhou na sua seção. A *fanzine* foi planeada para ser impressa em preto e branco, montada num formato A3 que, após o recorte e a dobragem, resultou num pequeno livro.

Ao finalizar, foi feita uma revisão para garantir a consistência dos tipos de letra e a uniformidade em preto e branco, ajustando qualquer detalhe relevante. Após a impressão, as *fanzines* foram montadas e preparadas para o lançamento, que coincidiu com a participação no evento CLN 26.

Inicialmente, a intenção era vender as *fanzines* durante o CLN 26, com o objetivo de arrecadar fundos para uma organização ou associação com a qual as alunas se identificassem, especialmente aquelas ligadas à causa da mulher e à luta contra a violência de género. No entanto, devido a questões logísticas, a venda das *fanzines* não foi possível durante este evento, tendo sido distribuídas gratuitamente.



Imagens 40 e 41: Plataforma colaborativa *online*, para design gráfico, utilizada pelas alunas para fazerem a *fanzine*: <https://www.canva.com/>. Distribuição de páginas por aluna.

Universidade Lusófona: Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração



Fotografia 20: Fanzine “Walking in my Shoes”, registo próprio

Posteriormente, surgiu um convite para associar o projeto ao Movimento 8M, relacionado ao Dia Internacional da Mulher (8 de Março), que engloba diversos coletivos que

lutam pela igualdade de género, especialmente no campo da arte. Eles têm fanzines à venda, já produzidas pelos vários coletivos associados ao 8M, e tendo ficado entusiasmados com o projeto, convidaram as alunas para participar na próxima feira em que estarão presentes.

A fanzine serviu como instrumento de avaliação, pois obrigou as alunas ao esforço de sintetizar os conteúdos abordados e a fazer um balanço e reflexão sobre o projeto.

Atividade Final 2: Caldas Late Night 26 - “Walking in my Shoes”

Vamos expor o projeto fora da escola?

Desde o início que estava planeada a participação do projeto no evento CLN 26. O processo de inscrição foi desafiador devido às autorizações necessárias para o uso do espaço, e até ao último momento esteve-se a aguardar a confirmação do local designado para a intervenção.

Na instalação-exposição, foram destacados os trabalhos das artistas que serviram de exemplo para os diversos movimentos e técnicas abordados ao longo das atividades, com especial ênfase para as seis mulheres artistas mencionadas anteriormente



Fotografia 21: Participação no CLN 26, registo próprio

Durante o evento, que ocorreu de 25 a 27 de Maio de 2023, o *“Walking in my Shoes”* apresentou o seu projeto no átrio da ESAD.CR. Os visitantes e até mesmo os funcionários desta escola pensaram que a instalação era um trabalho dos alunos do 2º ano

de Design de Ambientes, à espera de ser avaliado. Colocaram até um papel a indicar que era um trabalho do Grupo 1 deste curso e pediram às pessoas para não mexerem em nada.

Um dos alunos que não estava envolvido no projeto “Walking in my Shoes”, o mais irrequieto da turma, ficou entusiasmado e decidiu ajudar as colegas na montagem da instalação-exposição. Este jovem tornou-se um dos elementos mais participativos e empenhados, e a sua contribuição revelou-se essencial.

Entretanto, planearam-se duas novas exposições, uma nos jardins do Museu do Hospital e outra no pátio do restaurante Coletivo, mas que estão difíceis de acontecer, pois neste momento as jovens estão dispersas, nos seus próprios projetos de vida.

Aqui fica o link para a notícia no site da escola:

<https://aerbp.pt/projetos-walkin-in-my-shoes/>



Fotografia 22: Alunas a montar a instalação-exposição para o CLN 26, com a ajuda de um colega de turma não participante no projeto, registo próprio

Atividade Final 3: Coletivo “Walking in my Shoes”

Seremos um coletivo? Existem coletivos dentro de coletivos?

Deste projeto emergiu o coletivo “Walking in my Shoes”, ao qual se pretende dar continuidade, mesmo que as alunas, que seguirão com as suas vidas, ingressando na

universidade ou no mercado de trabalho, possam não ter disponibilidade de tempo para permanecer, uma vez que:

- Os coletivos não têm membros fixos e podem integrar novos alunos, o que é saudável para o intercâmbio de ideias;
- O coletivo não está vinculado a um local específico e pode ser mantido com a participação de outros alunos, de diferentes turmas e até mesmo de outras escolas;
- Para além da igualdade de género na arte, existem outros temas associados à cidadania que podem ser abordados em disciplinas como a HCA. É importante aprender a "caminhar com os sapatos dos outros" em questões como a orientação sexual, nacionalidades, etnias, entre outras. A HCA pode ser aprendida a partir da perspectiva de artistas africanos, membros da comunidade LGBTQ+ e de outros grupos, fugindo ao currículo eurocêntrico. As possibilidades são vastas e podem ser aplicadas transversalmente em diversas disciplinas, conforme o interesse dos alunos.

Para tornar este coletivo uma realidade palpável, foi criado o e-mail:
coletivo.walkinginmyshoes@gmail.com



Fotografia 23: O Coletivo “Walking in my Shoes”, 2022-2023

5.6. Análise do Questionário Aplicado às Alunas

Num inquérito realizado às alunas, todas elas revelaram ter ganho mais confiança nos seus conhecimentos, sentindo-se menos receosas e inseguras em cometer erros, pois compreenderam que cada manifestação artística pode ser interpretada de diferentes maneiras e isso não invalida a sua própria perspetiva. Este aumento de confiança também se refletiu na motivação das estudantes em relação à disciplina.

Para além disso, as alunas destacaram a criatividade como a competência mais desenvolvida nestas aulas. Elas reconhecem esse aspecto como positivo, pois entendem que a criatividade pode ter um impacto significativo e uma aplicação prática e concreta no seu futuro profissional.

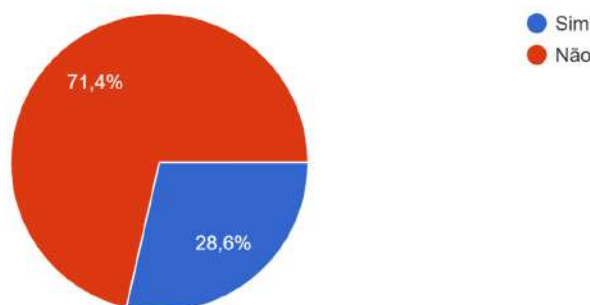
O inquérito foi realizado com o objetivo de verificar a autenticidade dos resultados observados. De seguida, apresentam-se as perguntas e respostas ao questionário, dadas a partir de um formulário da Google construído para o efeito.

Aqui fica o acesso às respostas:

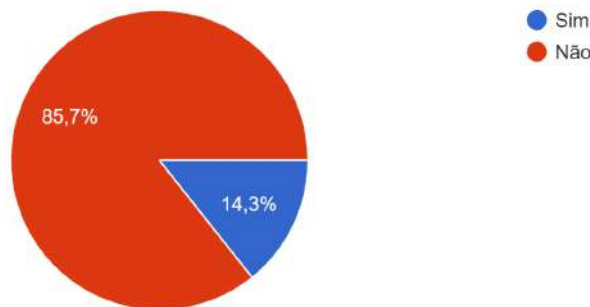
<https://docs.google.com/forms/d/1SI3pzXAWEHMpl5n2PTooScIHoddzSeXoXuwHISAQTdE/edit#responses>

Respostas ao questionário Criatividade no projeto “Walking in my Shoes”:

- A HCA é uma disciplina importante apenas para quem quer seguir Artes?



- A criatividade é uma competência necessária apenas à área das Artes?

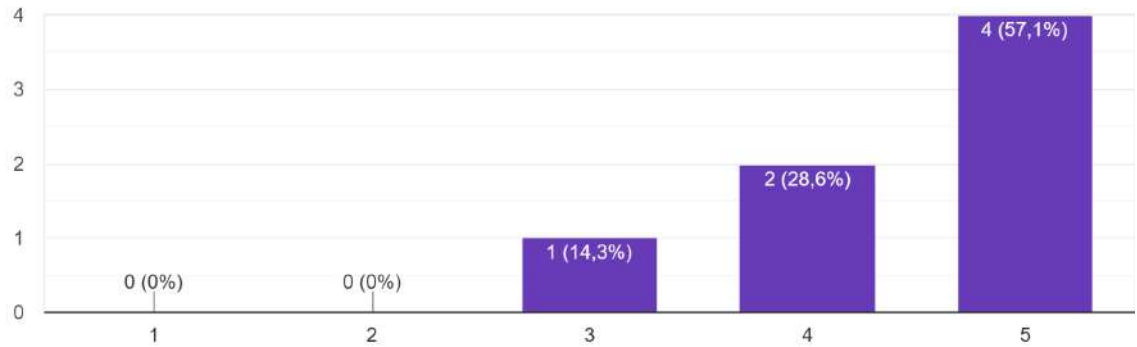


É interessante constatar como as alunas mudaram a sua perspectiva em relação a HCA e à criatividade. Antes, ninguém na turma parecia apreciar a disciplina ou entender como ela poderia ser relevante para o futuro (conforme diagnóstico realizado pela própria escola). No entanto, agora cinco alunas reconhecem a importância do estudo de HCA e do desenvolvimento da criatividade, não apenas para o seu crescimento pessoal, mas também para as suas futuras carreiras profissionais, e mesmo para aqueles que não têm interesse em seguir a área das artes.

- Identifica 5 palavras que relacione com a criatividade:



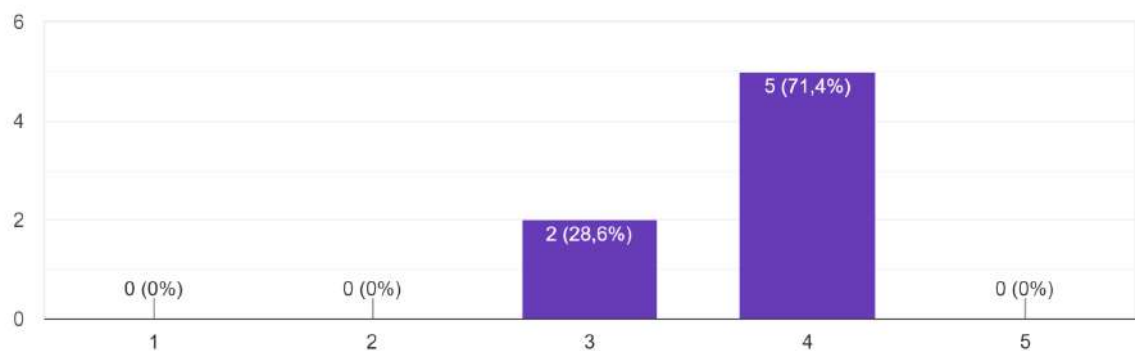
- Qual o grau de importância que atribuis ao recurso a imagens e projetos de referência de outros autores, para a avaliação e desenvolvimento da criatividade?



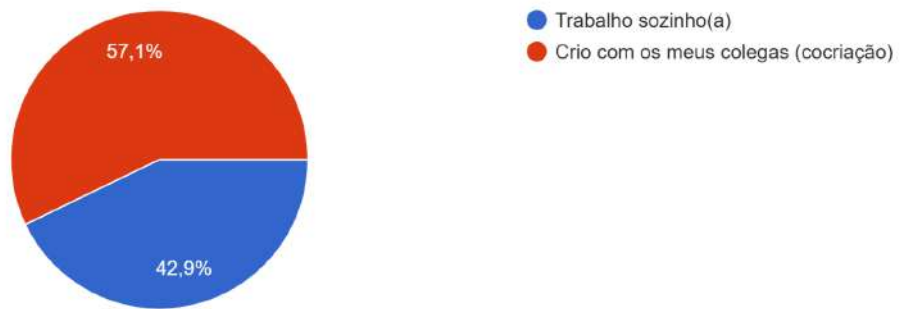
As alunas mudaram a sua perspectiva em relação ao recurso a imagens e projetos de outros artistas da CV como referência.

Neste momento, veem essas referências não só como ferramentas para avaliar a criatividade no seu próprio trabalho, mas também como uma fonte de inspiração que pode ajudar a desenvolvê-la.

- Qual o teu nível de criatividade?

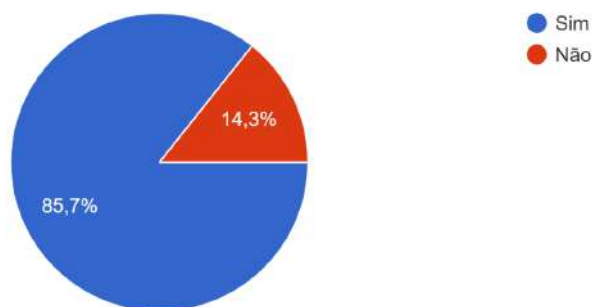


- Sou mais criativa quando:

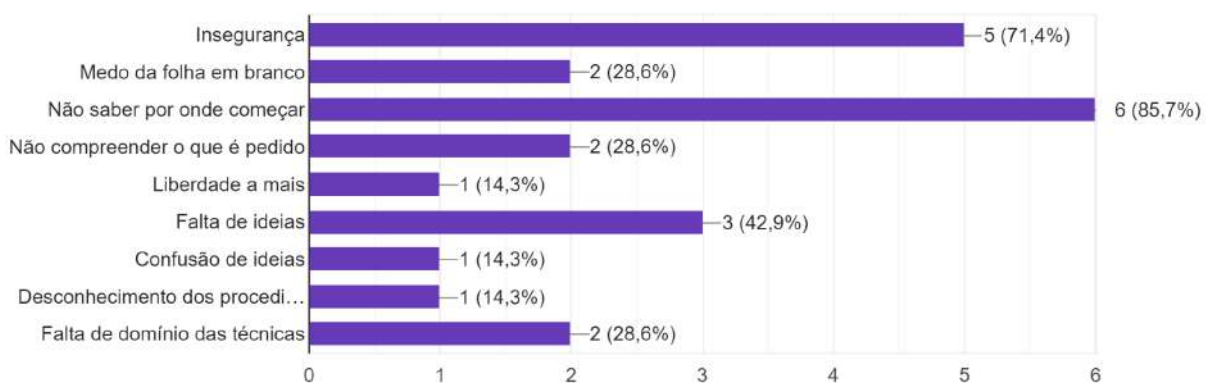


Embora uma pequena maioria das alunas prefira trabalhar em cocriação, com o apoio e a colaboração dos colegas, sentindo-se mais criativas, a diferença é quase insignificante. Portanto, é difícil tirar conclusões definitivas sobre as vantagens e os benefícios do trabalho em equipa, na criação e produção artísticas.

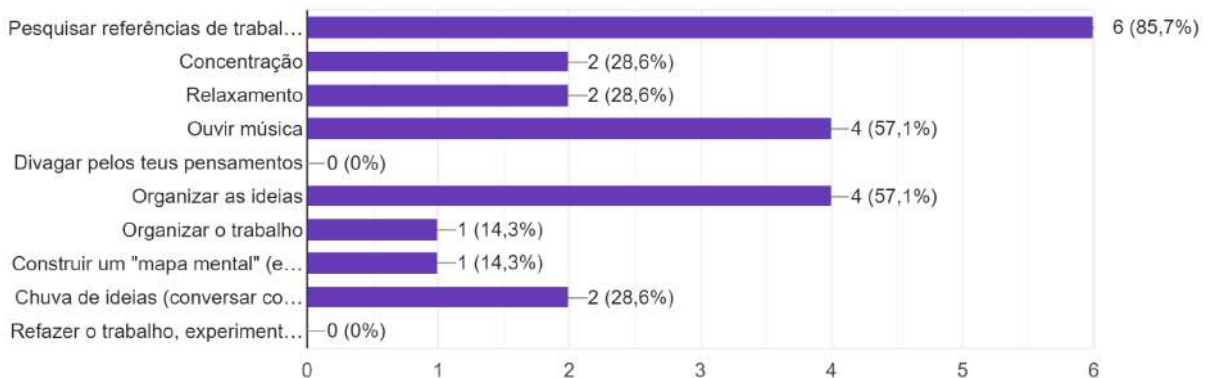
- Já alguma te sentiste bloqueada, quando estás a criar algo?



- Que tipo de bloqueios sentiste?

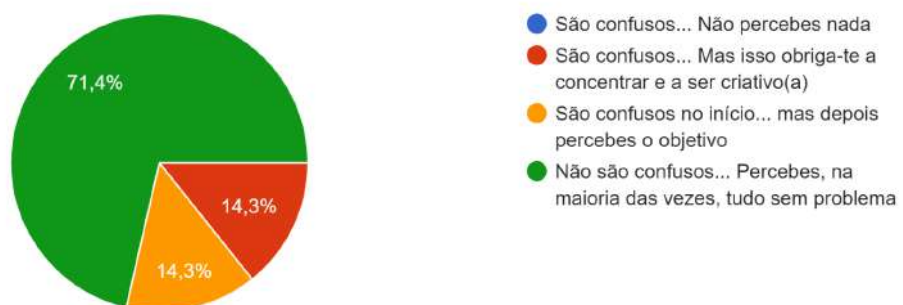


- Que estratégias utilizas para desbloquear a tua criatividade?



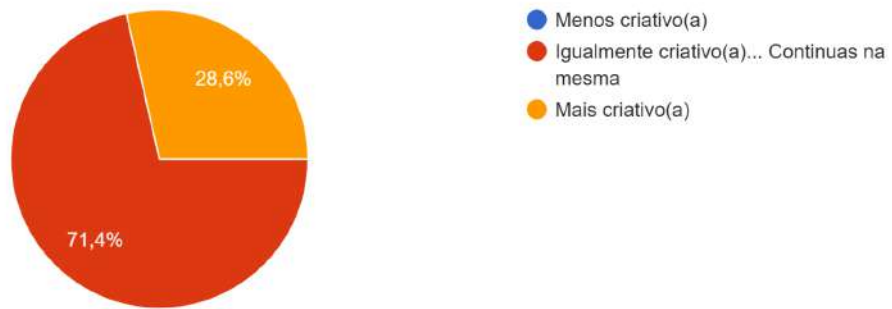
As alunas manifestaram bloqueios criativos, como a insegurança e dificuldade em começar. No entanto, perceberam que a disciplina de HCA, com todas as suas referências histórico-artísticas, pode ajudar a superar esses bloqueios. A pesquisa e a consulta dos trabalhos de outros artistas foram mencionadas como estratégias eficazes para lidar com esses desafios, assim como ouvir música e organizar ideias.

- O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas para trabalhar a criatividade em HCA:

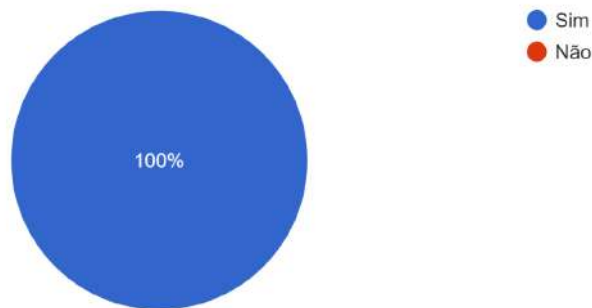


Apenas duas alunas destacaram que, inicialmente, acharam confuso o trabalho de projeto e as atividades construídas em conjunto. No entanto, ao longo do tempo, reconheceram a importância dessas propostas para o desenvolvimento da concentração e criatividade.

- Desde o início das aulas de HCA deste ano, sentes-te:

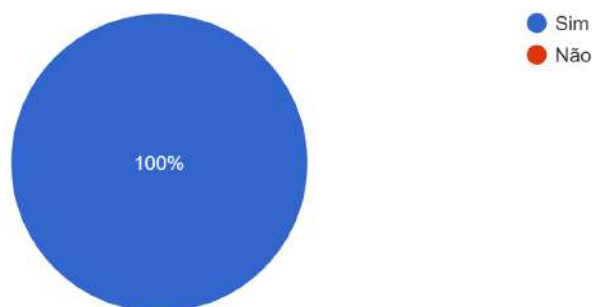


- O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas em HCA têm sido importantes para fomentar a tua criatividade?

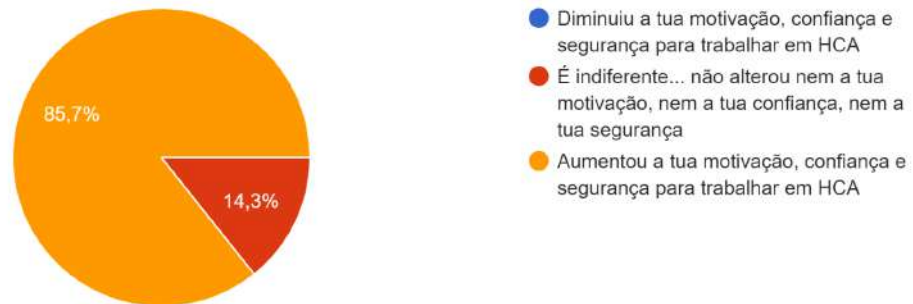


Apesar de apenas duas alunas expressarem que se sentiam mais criativas desde o início do ano, todas concordaram unanimemente que o projeto e as atividades que construíram e desenvolveram contribuíram significativamente para estimular a sua criatividade.

- O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas ajudaram-te a desbloquear e a perder o medo de trabalhar nas aulas de HCA?



- A perspetiva diferenciadora sobre a aprendizagem da HCA, com atividades práticas e a sua relação com a criatividade:



Praticamente todas as alunas expressaram uma mudança significativa em relação ao medo, à insegurança e aos bloqueios que antes enfrentavam ao trabalhar e aprender os conteúdos de HCA. As jovens revelaram ter perdido o receio de dar respostas erradas, demonstrando disposição para arriscar em interpretações próprias das peças de arte e em explorar ideias e opiniões.

O projeto proporcionou também a oportunidade de uma reflexão sobre a questão do complexo de inferioridade enfrentado pelos alunos dos cursos profissionais, muitas vezes percebidos como menos inteligentes do que os alunos dos cursos regulares. Ao se sentirem empoderadas e à vontade para cometer erros sem julgamentos, sem a preocupação com respostas certas ou erradas, as alunas tornaram-se mais motivadas para participar ativamente e a compartilhar as suas reflexões, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e colaborativo, resultante da adoção da Abordagem Multi-Orbital, com recurso ao desencadear do espanto, às metodologias ativas (trabalho de projeto e relação com a comunidade externa à escola) e à CV.

De seguida, apresentam-se alguns comentários das alunas, que comprovam os resultados alcançados:

“Estes exercícios foram importantes para fomentar a criatividade, pela abordagem a partir de trabalhos diferentes do convencional”;

“Acho que de uma certa forma fez-me ir atrás de um tema que nunca tinha trabalhado e isso estimulou a minha criatividade”;

“Não existem muitos projetos em que se possa explorar a criatividade em ambiente escolar”;

“Todos deviam expandir as suas capacidades criativas” porque *“em todas as áreas*

de trabalho, e mesmo em problemas do dia a dia, a criatividade é essencial”;

Quanto às suas aprendizagens, as jovens referiram:

“Percebi que uma mesma coisa vai ser sempre interpretada por todos de formas diferentes”;

Compreendi que a arte “Não é necessário ser uma pintura de rosto aos detalhes pode ser abstrata com os nossos sentimentos”;

“Aprendi a puxar pela cabeça em vez de fazer coisas mais óbvias e simples”;

“Tenho mais mente aberta”;

“Aprendi a desenvolver algo diferente”;

“Como foi um trabalho diferente ajudou-me a ser mais segura a fazer coisas que não conheço sem medos”;

“Sair da zona de conforto”.

As atividades consideradas mais interessantes para a exploração da criatividade foram o *“projeto de criação da instalação, por termos sido nós a montar tudo desde o início”* e a *“mulher artista foi a mesma coisa mas num sentido mais figurativo por termos de criar uma personagem fictícia”*.

Considerações Finais

A análise das observações efetuadas e dos resultados obtidos foi discutida minuciosamente, cruzando com a pertinência da adoção da Abordagem Multi-Orbital como um esquema metodológico orientador do processo educativo em HCA. Durante estas etapas de investigação, explorou-se a aplicação de uma metodologia mais prática na disciplina, priorizando a aprendizagem através do fazer, e reconheceu-se o impacto motivador e o interesse gerado ao despertar o espanto e a curiosidade nos alunos.

Para além disso, observaram-se as consequências do trabalho cocriativo na melhoria das aprendizagens das alunas. Embora as alunas não tenham sentido um impacto excepcional, notou-se uma dinâmica construtiva entre elas, com outros alunos de diferentes turmas e anos, e com pessoas externas ao contexto escolar. A importância dessas parcerias transdisciplinares e externas à escola foi debatida, enfatizando a conexão com a comunidade extra-muros.

A relevância da CV na promoção da descoberta, curiosidade, criatividade e pensamento crítico foi amplamente confirmada. Ao incluir no programa de HCA o currículo ausente das mulheres artistas, destacou-se particularmente a importância de confrontar o currículo oculto e opressivo de uma cultura escolar patriarcal e eurocêntrica, procurando valorizar todas as expressões artísticas e combater a desigualdade de género na arte.

Por fim, considerou-se a necessidade de transformar o ambiente da sala de aula num espaço mais dinâmico, como uma sala-estúdio, para motivar e desenvolver a criatividade dos alunos. Reconheceu-se que um ambiente propício, aliado a metodologias ativas como o trabalho de projeto, pode ser altamente motivador, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e envolvente.

Ao analisar o progresso das alunas, pode-se concluir que houve um crescimento relevante na motivação para a aprendizagem da HCA, diminuindo a insegurança e o medo de errar, resultando numa maior aquisição de conhecimentos construídos de maneira significativa e consequente, e refletindo-se numa melhoria nas suas notas. Inicialmente, ninguém planeava fazer o exame de HCA, mas uma aluna acabou por se propor a fazê-lo.

O surgimento de um Coletivo com vontade de continuar o projeto, juntamente com convites para participar noutros eventos, entusiasmou ainda mais as alunas, pois perceberam que o seu trabalho pode ter consequências reais na sua vida e na dos outros.

Para além disso, semeou-se no espírito das jovens a curiosidade e o interesse pelo tema da cidadania, especialmente pelas questões de igualdade de género e do papel da mulher na sociedade, bem como pela arte em si e pela sua produção artística e cultural, com foco na contemporaneidade e nas artistas femininas.

Demonstrou-se também a importância de incluir a HCA na formação geral de todos os jovens, mesmo os que não seguem as artes, conforme as próprias alunas concluíram.

Para o futuro, espera-se continuar a explorar e aprofundar estes temas e abordagens, promovendo ainda mais o envolvimento ativo dos alunos e a sua motivação para aprender e criar. Pretende-se dar continuidade ao Coletivo “*Walking in my Shoes*”, iniciado com estas jovens, mas cujos membros podem ser rotativos, abordando outras formas de desigualdade, como o predomínio da cultura eurocêntrica, construindo com os alunos um novo programa em HCA, partindo, por exemplo, de artistas dos países anteriormente colonizados e compreender a sua perspetiva sobre a questão.

Esta continuidade é fundamental para uma melhor compreensão da investigação em curso, procurando alcançar resultados noutros universos, com outras turmas, tanto do ensino profissional, como do regular. Até porque só o tempo, tão específico para cada um de nós, permitirá consolidar ainda mais as conclusões obtidas.

Deseja-se que o projeto “*Walking in my Shoes*” seja apenas o início de uma jornada inspiradora e enriquecedora.

Bibliografia

Livros:

- Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: Nuevas Prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata;
- Acaso, M., Megías, C. (2019). *Art Thinking*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica;
- Addiss, S., Erickson, M. (1993). *Art History and Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press;
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra;
- Almendra, A. & Outros (2018). *Eu Faço Parte Desta História. Cinquenta Anos da História da Escola Industrial e Comercial. Escola Secundária Rafael Bordalo Pinheiro*. Torres Vedras: Grafivedras;
- Barasch, M. (1990). *Modern Theories of Art, 1: From Winckelmann to Baudelaire*. New York and London: New York University Press;
- Belting, H. (2012). *O Fim da História da Arte*. São Paulo: Cosac Naify;
- Belting, H. (2014). *Antropologia da Imagem: Para uma Ciência da Imagem*. Lisboa: KKYM + EAUM;
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba Editorial;
- Bolving, A., Lindley, F. (2003). *History and Images: Towards a New Iconology*. Brepols;
- Cabral, I. (2016). *Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação*. In Machado, J.; Alves, J. (orgs.), ed. *Professores e Escolas: Conhecimento, formação e ação*. Porto: Católica Editora. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22451/4/Ensinar%2c%20avaliar.pdf>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora;
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e Situações de Aprendizagens. Propostas e Estratégias de Ação*. Porto: Porto Editora;
- Damásio, A. (2010). *O livro da Consciência: Construção do Cérebro Consciente*. Lisboa: Temas & Debates - Círculo de Leitores;
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da*

- Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA;
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional;
- Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade: A Criança e o Currículo*. Lisboa: Editora Relógio D'Água;
- Dewey, J. (2008). *El Arte como Experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica;
- Dewey, J. (2010). *Democracia e Educação*. Recife: Editora Massangana;
- Dobbs, S. (1998). *Learning in and through arts*. J. Paul Getty Museum;
- D'Olimpo, L. (2020). *Education and the Arts: Inspiring Wonder*. In Schinkel, A., ed. Wonder, Education, Human Flourishing. Theoretical, Empirical and Practical Perspectives, pp.256-270. Amsterdam: VU University Press;
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education. Intellectual and social currents in teaching the Visual Arts*. New York: Teachers College University;
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College University;
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (1996). *Postmodern art education : an approach to curriculum*. Alexandria: National Art Education Association;
- Egan, K. (1992). *Imagination In Teaching And Learning: The Middle School Years*. Chicago: The University of Chicago Press;
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press;
- Farge, A. (2011). *Lugares para a História*. São Paulo e Belo Horizonte: Autêntica;
- Fernie, E. (1995). *Art history and it's methods: A critical anthology*. London: Phaidon Press Limited;
- Fleith, D. (2001). *Criatividade : Novos conceitos e ideias, aplicabilidade à educação*. Cadernos, nº17;
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in american schooling*. New York: Oxford University Press;
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture. Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. New York: Teachers College Press and Reston: National Art Education Association;
- Freire, P.(2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra;
- Frigeri, F. (2019). *Women Artists*. New York: Thames & Hudson;
- Guilford, T., & Dawkins, M. S. (1991). *Receiver psychology and the evolution of*

- animal signals*. In *Animal Behaviour*, v.2(1), pp.1-14. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/animal-behaviour/vol/42/issue/1>.
Acedido a 28 de abril de 2024;
- Gombrich, E. (1970). *Aby Warburg An Intellectual Biography*. London: The Warburg Institute and the University Of London;
- Gombrich, E. (1999). *A História da Arte*. Rio de Janeiro: LTC — Livros Técnicos e Científicos Editora S.A;
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Los Angeles: Sage;
- Hadjinicolaou, N. (1978). *Art History and Class Struggle*. London: Pluto Press;
- Hadzigeorgiou, Y. (2016). *Imaginative Science Education: The Central Role of Imagination in Science Education*. Switzerland: Springer;
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens - História Breve da Humanidade. De animais a deuses*. Amadora: Elsinore;
- Hargreaves, M. (2020). *Breve história das mulheres artistas, condicionalismos e percursos alternativos, em Portugal e fora*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto;
- Harris, J. (2006). *Art History. The Key Concepts*. London and New York: Routledge;
- Harrison, R. (2013). *Heritage. Critical Approaches*. London and New York: Routledge;
- Hernández, F. (1997). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. São Paulo: ARIMED;
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro;
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. (2013). *Studio Thinking 2: The real benefits of visual arts education*. London: Teachers College Press;
- Kent, C., Steward, J. (2008). *Learning by Heart: Teachings to Free the Creative Spirit*. New York: Allworth;
- Kilpatrick, W. (2006). *O método de projeto*. Mangualde: Edições Pedagogo;
- Kraynak, J. (2007). *Art History 's Present Tense*. In Elizabeth Mansfield, ed. *Making Art History: A Changing Discipline and Its Institutions*. London and New York: Routledge;
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. 3ª edición. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L. el Francesc Tarrega;
- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem Cooperativa e Inclusão*. Lisboa: Edição do autor;
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na sala de aula*. Um guia prático para o professor. Lisboa: Lidel;
- Lowenfeld, V., Brittain, W. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: The

- Macmillan Company;
- Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós;
- Minor, V. (2001). *Art History's History*. New Jersey: Prentice-Hall;
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial;
- Morin, E. (2000). Os sete saberes necessários à educação do futuro. UNESCO;
- Nochlin, L. (2016). *Por que não houve grandes mulheres artistas?*. São Paulo: Edições Aurora;
- Nunes, P. (2022). *História da Cultura e das Artes 11*. Porto: Porto Editora;
- Oliveira, M. (2010). *História como estratégia: uma apropriação da abordagem triangular para uma educação não conformista*. In: Barbosa, A., Cunha, F., ed. *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*, v. 1, pp. 43-51. São Paulo: Cortez Editora;
- Ortigão, R. (2006). *O culto da arte em Portugal*. Lisboa: Esfera do Caos eds.;
- Piersol, L. (2014). *Our hearts lead up: Awakening wonder within the classroom*. In Egan, K., Cant, A. & Judson, G., ed. *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, pp.3-21. New York: Routledge;
- Preziosi, D. (2009). *The Art of Art History*. New York: Oxford University Press;
- Quinn, D. (2002). *Iris exiled: A synoptic history of wonder*. Oxford: University Press of America;
- Rancière, J. (2012). *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes;
- Rangel, M., Gonçalves, C. (2010). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. Da investigação às Práticas, 1(3), 21-43; Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Roldão, M. (2003). *Gerir o Currículo e Avaliar Competências: As questões dos professores*. Lisboa: Presença;
- Roldão, M. (2003a). *Diferenciação Curricular Revisitada: Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora;
- Sanches, M. e Serrão, A. (2002). *A Invenção do “Homem”. Raça, Cultura e História na Alemanha do século XVIII*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa;
- Schinkel, A. (2020). *Wonder, Education, Human Flourishing. Theoretical, Empirical and Practical Perspectives*. Amsterdam: VU University Press;

- Schinkel, A. (2021). *Wonder and Education: On the Educational Importance of Contemplative Wonder*. London and New York: Bloomsbury Academic;
- Slavin, R. (1995). *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know*. Maryland: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk Johns Hopkins University;
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Instituto Piaget;
- Trindade, R., Cosme, A. (2010). *Educar e aprender nas escolas: Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: LivPsic;
- Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Lisboa: Grupo Leya;
- Trotman, D. (2014). *Wow! What if? So what? Education and Imagination of Wonder: Fascination, possibilities, and opportunities missed*. In Egan, K., Cant, A. & Judson, G., ed. *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, pp.22-39. New York: Routledge;
- Vasalou, S. (2015). *Wonder: A Grammar*. New York: Sunny Press;
- Viadel, M. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Prentice Hall;
- Wallas, G. (1926). *The art of the thought*. New York: Harcourt Brace;
- Winckelmann, J. (2006). *History of the Art of Antiquity*. Los Angeles: Getty Research Institute;
- Wölfflin, H. (2006). *Conceitos Fundamentais da História da Arte. O problema da evolução de estilos na arte*. São Paulo: Martins Editora.

Artigos:

- Bahia, S. (2009). *Constrangimentos À Expressão Artística*. In: Invisibilidades: Revista Ibero-Americana de pesquisa em Educação, Cultura e Artes #0;
- Bondía, J., (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In Revista Brasileira de Educação, n.19, pp. 20-28. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699733/mod_resource/content/1/BOND%C3%8DA_Notas%20sobre%20a%20experi%C3%Aancia.pdf. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Calado, M. (2013). *Porque ensinar História da Arte*. In Revista Matéria-Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário, v.1(1). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa;
- Calado, M. (2014). *Que objetivos? Que competências? O ensino da História da*

- Arte Portuguesa no âmbito dos Mestrados em Ensino das Artes Visuais*. In Revista Matéria-Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário, v.2(3). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa;
- Denby, D. (2005). *Herder: culture, anthropology and the Enlightenment*. In History of the Human Sciences 18 (1). DOI: 10.1177/0952695105051126. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Di Paolantonio, M. (2019). *Wonder, Guarding Against Thoughtlessness in Education*. In Studies in Philosophy and Education, v.38, pp. 213-228. Switzerland: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9626-3>. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Duarte, J., Vasconcelos, M. (2011): *A Função inalienável das Artes Visuais: Reflexão a duas vozes*. In Revista Lusófona de Educação, v.18, n.18. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2570>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Ebels-Duggan, K. (2014): *Autonomy as intellectual virtue*. In Brighouse, H. & MacPherson, M., ed. The Aims of Higher Education. University of Chicago Press. Disponível em: https://www.academia.edu/9803491/Autonomy_as_Intellectual_Virtue. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* In Currículo sem Fronteiras, v.8, n.1, pp.5-17. Disponível em : www.curriculosemfronteiras.org. Acedido a 20 de dezembro de 2023;
- Franceschini, P. (2017). *O pensamento estético e a Plástica de Herder*. Discurso, 47(1). Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8863.discurso.2017.134067>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Gonçalves, L. (2017). *História da Arte, contributo para o conhecimento íntimo das culturas: Universidade de Rabat e Faculdade de Belas-Artes de Lisboa*. In Revista Matéria-Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário, v.6(1). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa;
- Huchet, S. (2014). *A História da Arte, disciplina luminosa*. In Revista da Universidade Federal de Minas Gerais, v.21, n.1 e 2. DOI: <https://doi.org/10.35699/2316-770X.2014.2649>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Kaye, A. (1991). *Learning Together Apart*. In Collaborative Learning Through Computer Conferencing, pp. 1-24. Berlin: Springer-Verlag;
- Kern, M. (2004). *Historiografia da Arte: revisão e reflexões contemporâneas*. In

- Estudos Ibero-Americanos, v.30, n.1. DOI:
<https://doi.org/10.15448/1980-864X.2004.1.23530>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Lawrens, J. (2012). Welcome to the revolution: The sensory turn and art history. In Journal of Art History, n.7;
- Lopes, J. (2004). *A História da Arte no Contexto Escolar Português - Repensar os Currículos*. Aveiro: Universidade de Aveiro;
- Martikainen, J. (2017). *Making Pictures as a Method of Teaching Art History*. In International Journal of Education & the Arts, v.18, n.19. Disponível em: <http://www.ijea.org/v18n19/>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Martikainen, J. (2017a). *Making Pictures, Writing about Pictures, Discussing Pictures and Lecture-Discussion as Teaching Methods in Art History*. In Art History Pedagogy & Practice 2, (1). Disponível em: <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/4>. Acedido a 27 de abril de 2024;
- Monteiro, M. (2005). *A Proposta Triangular De Arte: Resumo das pesquisas*. In Revista Contrapontos, v.5, n.2, pp. 317-325. Brasil: UNIVALI;
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In Souza, C. & Morales, O. (orgs.), ed. *Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*, v.2. Disponível em: <https://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>. Acedido a 3 maio de 2022;
- Neto, J., Vasconcelos, M. (2019). *A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula*. In Revista Matéria-Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário, v.7(2). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa;
- Opdal, P. (2001). *Curiosity, Wonder and Education seen as Perspective Development*. In Studies in Philosophy and Education 20, pp.331-344. Netherlands: Kluwer Academic Publishers;
- Prinz, J. (2013). *How wonder works*. Disponível em: <https://aeon.co/essays/why-wonder-is-the-most-human-of-all-emotions>. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Rhodes, M. (1961). *An Analysis of Creativity*. In: The Phi Delta Kappan, v.42, n.7, pp.305-310. Phi Delta Kappa International. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/20342603>. Acedido a 28 de abril de 2024;

- Schinkel, A. (2017). *The Educational Importance of Deep Wonder*. In Journal of Philosophy of Education, v.51. n.2, pp.538-553. Oxford: John Wiley & Sons Ltda. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12233>. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Schinkel, A. (2019). *Education as Mediation Between Child and World: The Role of Wonder*. In Studies in Philosophy and Education 39, pp.479-492. Switzerland: Springer. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09687-8>. Acedido a 28 de abril de 2024;
- Silva, T., Lampert, J. (2017). *Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro*. In Revista Matéria-Prima, Práticas artísticas no Ensino Básico e Secundário, v.5(1). Lisboa: Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa;
- Trindade, R., Cosme, A. (2016). *Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar*. In Revista Diálogo Educativo, v.16, n.50. Curitiba;
- Vygotsky, L. (1930). *A transformação socialista do homem*. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson D. Disponível em: <http://www.marxists.org>. Acedido a 20 de maio de 2022;
- Walia, C. (2019): *A Dynamic Definition of Creativity*. In Creativity Research Journal, DOI: 10.1080/10400419.2019.1641787. Acedido a 14 de maio de 2022;
- Wolbert, L., Schinkel, A. (2021). *What should schools do to promote wonder?* In Oxford Review of Education, v.47, n.4, pp.439-454. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1856648>. Acedido a 28 de abril de 2024.

Teses:

- Craveiro, T. (2023). *A criação de discursos imagéticos na interpretação de imagens na disciplina de História da Cultura e das Artes*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Tese de Mestrado;
- Stevens, L. A. (2010). *A Postmodern Curriculum in Secondary Visual Art Education: Beet Juice, Lace and Tomahawks*. Faculdade da Califórnia. Tese de Mestrado;
- Pedersen, J. (2015). *Balanced wonder: A philosophical inquiry into the role of wonder in human flourishing*. Durham University. Tese de Doutoramento. Disponível em:

[https://etheses.dur.ac.uk/11406/1/Jan_B_W_Pedersen_Balanced_Wonder_\(PhD\).pdf](https://etheses.dur.ac.uk/11406/1/Jan_B_W_Pedersen_Balanced_Wonder_(PhD).pdf). Acedido a 28 de abril de 2024.

- Pereira, D. (2023). *“Quem conta um conto, marca o seu ponto...”*. Olhar interseccional e apropriação de narrativas no ensino das Artes Visuais. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Tese de Mestrado;
- Sardinha, M. (1999). *Da Compreensão da Arte ao Ensino da História da Arte, hoje*. Universidade da Madeira. Tese de Doutoramento;

Conferências:

- TED (2015). What explains the rise of humans? | Yuval Noah Harari [Vídeo]. In https://www.ted.com/talks/yuval_noah_harari_what_explains_the_rise_of_humans?language=pt. Acedido 21 de maio de 2022 em https://www.ted.com/talks/yuval_noah_harari_what_explains_the_rise_of_humans?language=pt

Webgrafia:

- aerbp.pt/secundaria-rafael-bordalo-pinheiro/. Acedido em 15 de julho de 2023 em aerbp.pt/secundaria-rafael-bordalo-pinheiro/;
- <https://aerbp.pt/documentos-estruturantes/>. Acedido em 28 de abril de 2024 em aerbp.pt/secundaria-rafael-bordalo-pinheiro/;
- <https://aerbp.pt/sala-de-processos/>. Acedido em 28 de abril de 2024 em aerbp.pt/secundaria-rafael-bordalo-pinheiro/;
- Ministério da Educação (2016). Despacho n.º 6173/2016: Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf. Acedido em 15 de julho de 2023 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf;
- <https://cidadania.dge.mec.pt/igualdade-de-genero>
- Ministério da Educação. (2017). Despacho Nº 6478/2017: Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In <https://dge.mec.pt>. Acedido em 15 de julho de 2023 em <https://dge.mec.pt>;
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos - 11º Ano | História da Cultura e das Artes. In http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/

11_hca.pdf. Acedido em 15 de julho de 2023 em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf;

<http://asap-ehc.tecnico.ulisboa.pt/database/escola.php?id=238>. Acedido em 5 de julho de 2023 em

<http://asap-ehc.tecnico.ulisboa.pt/database/escola.php?id=238>;

<https://www.aelitaandre.com/>

<https://www.moma.org/artists/2675>

<https://deweyhagborg.com/>

<https://inesosorio.art/>

<https://www.joanmitchellfoundation.org/>

<http://www.marinaabramovic.com/bio.html>

<https://mai.art/>

<https://casadashistoriaspaularego.com/pt/>

<https://www.caldaslatenight.pt/sobre-n%C3%B3s>

<https://gazetadascaldas.pt/cultura/alunos-da-esad-abrem-portas-do-cineclube-das-caldas-a-cidade/>

<https://comunidadeculturaearte.com>

<https://www.canva.com/>

<https://aerbp.pt/projetos-walkin-in-my-shoes/>

Outros:

Maymone, A., Marques, J., Barroso, A.B., Dias, T. M., Escada, J., Garcia, A. (2022). Vamos rebentar a bolha? Interculturalidade: Identidade e Migrações. Trabalho realizado para a disciplina de Didática das Artes Visuais I, orientado pela Prof.^a Dr^a Maria Constança Vasconcelos. Não publicado;

Serrão, V. (2018). *Sumários: Teorias da História da Arte*. Lisboa: Faculdade de letras da Universidade de Lisboa. Disponível em:

<https://fenix.letras.ulisboa.pt/courses/thart-846873061497699/sumarios?p=2>.

Acedido a 27 de abril de 2024;

Vasconcelos, M. C. (2021/2022). Powerpoints das Aulas de Didática I e II. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Anexos

Anexo 1: Recursos utilizados nas várias sessões para fomentar o debate e ajudar a esclarecer dúvidas



A Arte após a II Guerra Mundial (c. 1945 – c.1960)

- EUA: Primeiro movimento artístico de Nova Iorque;
- Influências das Vanguardas Europeias: Expressionismo alemão e Abstracionismo;
- Action Painting: Valorização do processo expressivo, do casual e da ação de pintar. Técnica do *dripping* e o *all-over paintings*;



Janet Sobel, *Sem Título*, 1948

A Arte após a II Guerra Mundial (c. 1945 – c.1960)

- “Pintura de Campo de Cor”:
Áreas de cor, planas e sólidas,
criando um plano de imagem
estável e consistente;
- Influências do Suprematismo;



Marcia Hafif, *Indian Yellow* e *Black Painting VIII: Ultramarine Blue, Burnt Umber*, 1975 e 1980

A Arte após a II Guerra Mundial (c. 1945 – c.1960)

- Europa: Corrente Informal;
- Pintura Abstrata: Sem
referências figurativas nem
geométricas;
- Exploração plástica dos
materiais, criando grafismos
impulsivos e espontâneos;
- Integração na obra do espaço,
tempo e movimento.



Lee Bontecou, *Sem Título*, 1982



Paula Klien, *Maré*, 2018

A Arte após a II Guerra Mundial (c. 1945 – c.1960)



Heather Hansen



<https://www.youtube.com/watch?v=23hWMvSrZx8>

Aelita Andre

Desafio: Criar uma obra em *Action Painting*

Articulação com o Movimento Dadá

- Falar da condição da mulher doméstica;
- Utilizar como ferramentas símbolos desta submissão da mulher ao lar;

Pá, batom, espanador, esponja de lavar a loiça, escova de cabelo, pratos partidos, penas do espanador, algodões de desmaquilar, linhas e coisas de costura, tintas cores primárias PB, balde/alguidar e papel cenário...

Ready-Made - Isto é um Pincel

<https://app.bookcreator.com/library/-NlwaRX89KZIYiOTkAqB/tXjoSivsp8YAZo6E5eF8nFK2tLi2/M7K-YxttRDurK6UOf7a6DQ/jqt5EauyT9u7AocyKlxjIw>



Sophie Taeuber-Arp, *Dada Head*, 1920
Hannah Höch, *cut with the kitchen knife*, 1919





Walking in my shoes

HCA | Módulo 10
A cultura do Espaço Virtual

“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg



“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg

Arrepiante Mostrar as diferenças Photoshop
Desigualdade Psicopata
Assimetria 3D
Cabeças Tristeza Borracha
Nós ficamos por onde passamos
Gesso Diferença Cerâmica
Imaterialidade
Alguém que acede às informações confidenciais das pessoas

“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg



Artista e “Biohacker”

Artes Electrónicas

Abordagem biopolítica à Arte

Esculturas-retrato impressas em 3D

Restos de ADN de estranhos

<https://ensina.rtp.pt/artigo/o-que-e-o-adn/>

Perigo da apropriação ilegal de ADN

Várias exposições, eventos e conferências

Co-fundadora do Digital ADN

“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg



Produção Artística

<https://www.youtube.com/watch?v=666Kq95xm1o>

[Stranger Visions on Vimeo](#)

Fonte:
<https://thoughtworksarts.io/blog/heather-chelsea-show-fridman/>

“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg



O que é o ADN?

Sequenciação do ADN:

- Identidade
- Peso
- Parentesco
- Ancestralidade
- Género
- Cor dos olhos e cabelo
- Saúde
- Face
- Pele
- Comportamento
- Apelido

“Stranger Vision”, Heather Dewey-Hagborg



**E se processassem o teu ADN,
que realidades escondidas
encontrariam?**

Faz uma reflexão sobre os problemas éticos na manipulação do **Genoma Humano** e o papel que a **Arte** pode assumir neste conflito, partindo do trabalho e da investigação de Dewey-Hagborg.

E que relações encontras entre a obra desta artista com os princípios da Arte Contemporânea?

“Walking in my shoes”, alunos do 3º TAV



**Construção de uma personagem,
uma artista (feminina) que vive na
atualidade. Autobiografia.**

Quem é? Que idade tem? Quais as suas características físicas e psicológicas? Em que corrente artística se insere a sua obra? Como são as suas peças? Quais as influências na sua obra? Apresenta uma imagem desta artista.

Várias fontes

“Walking in my shoes”, alunos do 3º TAV



Correntes Artísticas:

- Pop Art
- Optical Art
- Arte Acontecimento
- Arte Conceptual
- Land Art
- Minimal Art
- Instalação
- Hiper-realismo
- Abstração Pós-pictórica
- Arte Pobre
- Arte Digital

Várias fontes

Anexo 2: Exemplo das obras das artistas de referência expostas na instalação “Walking in my Shoes”, no CLN 26



Aelita Andre

The Brush of the Vivid
Colours of the Universe,
2019

Acrylic paint, miniature toys on canvas
32 x 42 x 5 1/2 in | 81.3 x 106.7 x 14 cm



"I paint from remembered
landscapes that I carry with
me—and remembered
feelings of them, which of
course become transformed.
I could certainly never mirror
nature. I would like more to
paint what it leaves me with."

Joan Mitchell

Joan Mitchell

To the Harbormaster,
1957

Anexo 3: Exemplo de guião para a construção da autobiografia da Mulher Artista - Atividade "Alter-Ego"

ESCOLA <i>Rafael Bordalo Pinheiro</i>		ANO LETIVO <i>3º TAV</i>		FICHA BIOGRÁFICA
NOME DO ALUNO <i>Benedita Alves Felizardo</i>	N.º <i>14</i>	ANO <i>3</i>	TURMA <i>TAV</i>	
NOME DA FIGURA HISTÓRICA <i>Benedita</i>		DATA DE Nascimento <i>20/06/2003</i>		FOTO
PRINCIPAL ÁREA EM QUE SE DISTINGUIU (POLÍTICA, RELIGIOSA, CULTURAL, ARTÍSTICA, ETC.)		NACIONALIDADE <i>Portuguesa</i>		
LOCAIS EM QUE VIVEU		ÉPOCA HISTÓRICA EM QUE VIVEU <i>Vive nos anos 2000</i>		- lésbica - peluda - Nova - não segue os padrões de beleza - estilo vintage - olhos azuis - ruiva - vitilínio - Morena - Segura de si mesma
CONTEXTO FAMILIAR EM QUE CRESCEU <i>Família rica e preconceituosa.</i>		FORMAÇÃO ADQUIRIDA <i>Formada em teatro</i>		
BREVES NOTAS SOBRE A SUA SITUAÇÃO SOCIAL, FAMILIAR, ETC. <i>Vem de uma família rica, mãe advogada, pai cirurgião plástico, irmã mais velha (23 anos) bancária. A família não aceita como ela é. Ela quer viver de um estilo próprio dela.</i>				
PRINCIPAIS REALIZAÇÕES (LITERÁRIAS, CIENTÍFICAS, ARTÍSTICAS, POLÍTICAS, ETC.)				
ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS EM QUE PARTICIPOU <i>Participou numa manifestação a favor dos LGBT.</i>				
OUTRAS NOTAS RELEVANTES <i>Benedita é lésbica, peluda, não segue os padrões de beleza da sociedade, estilo vintage, olhos azuis, ruiva, problema de pele vitilínio, morena, segura de si.</i>				

Anexo 4: Questionário realizado às alunas

Criatividade em "Walking in my Shoes"

O presente inquérito tem como objetivo compreender a forma como os alunos entendem a criatividade e de que maneira o projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas em História da Cultura e das Artes (HCA) vos ajudam, ou podem ajudar, a desenvolver esta competência. Não estás a ser avaliado(a), por isso responde com toda a sinceridade. Só assim será possível à professora tirar conclusões sérias e descobrir novas estratégias pedagógicas (exercícios, métodos, maneiras de ensinar, ...) para fomentar e promover a criatividade a partir da História da Cultura e das Artes, contigo e com outros jovens como tu. Desde já, um grande obrigada!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. 1. A História da Cultura e das Artes é uma disciplina importante apenas para quem quer seguir Artes? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

3. 1.1. Justifica a tua resposta. *

4. 2. A criatividade é uma competência necessária apenas à área das Artes? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

5. 2.1. Justifica a tua resposta. *

6. 3. Identifica 5 palavras que relaciones com a criatividade: *

4. Qual o grau de importância que atribuis aos seguintes critérios, para a avaliação e desenvolvimento da criatividade?

1- Nada importante | 5- Muito importante

7. 4.1. Trabalho de pesquisa sobre o tema proposto *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

8. 4.2. Recurso a imagens e projetos de referência de outros autores *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

9. 4.3. Reflexão e pensamento crítico sobre o trabalho a desenvolver *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

10. 4.4. Autonomia no processo criativo *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

11. 4.5. Desenvolvimento de um conceito forte e bem estruturado *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

12. 4.6. Capacidade de argumentação e justificação do processo criativo e do resultado obtido *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

13. 4.7. Experimentação e testagem de várias propostas e alternativas (flexibilidade) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

14. 4.8. Tempo dispendido no desenvolvimento do trabalho proposto (fluidez ou rapidez) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

15. 4.9. Originalidade e inovação do resultado obtido *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

16. 4.10. Detalhe e pormenor do resultado final *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

17. 4.11. Execução e qualidade técnica do resultado obtido *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

18. 4.12. Adequação da solução proposta ao contexto e ao desafio *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

A tua criatividade

19. 5. Qual o teu nível de criatividade? *

1- Nada criativo(a) | 5- Extremamente criativo(a)

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

20. 5.1. Justifica a tua resposta. *

21. 6. Sou mais criativo(a) quando: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Trabalho sozinho(a)
- ☐ Crio com os meus colegas (cocriação)

22. 7. Já alguma vez te sentiste bloqueado(a), quando estás a criar algo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. 7.1. Que tipo de bloqueios sentiste? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Insegurança
- ☐ Medo da folha em branco
- ☐ Não saber por onde começar
- ☐ Não compreender o que é pedido
- ☐ Liberdade a mais
- ☐ Falta de ideias
- ☐ Confusão de ideias
- ☐ Desconhecimento dos procedimentos/processo criativo
- ☐ Falta de domínio das técnicas
- ☐ Outra: _____

24. 8. Que estratégias utilizas para desbloquear a tua criatividade? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Pesquisar referências de trabalhos de outros autores
- ☐ Concentração
- ☐ Relaxamento
- ☐ Ouvir música
- ☐ Divagar pelos teus pensamentos
- ☐ Organizar as ideias
- ☐ Organizar o trabalho
- ☐ Construir um "mapa mental" (encadear as ideias através de desenhos simples, ligados entre si)
- ☐ Chuva de ideias (conversar com os colegas sobre o trabalho e em conjunto sugerir ideias para o trabalho, mesmo que pareçam não fazer sentido)
- ☐ Refazer o trabalho, experimentando e testando outras alternativas
- ☐ Outra: _____

Criatividade no projeto "Walking in my Shoes" em História da Cultura e das Artes

25. 9. Desde o início das aulas de História da Cultura e das Artes deste ano, sentes-te: *

Marcar apenas uma oval

- ☐ Menos criativo(a)
- ☐ Igualmente criativo(a)... Continuas na mesma
- ☐ Mais criativo(a)

26. 10. O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas para trabalhar a criatividade em História da Cultura e das Artes: *

Marcar apenas uma oval

- ☐ São confusos... Não percebes nada
- ☐ São confusos... Mas isso obriga-te a concentrar e a ser criativo(a)
- ☐ São confusos no início... mas depois percebes o objetivo
- ☐ Não são confusos... Percebes, na maioria das vezes, tudo sem problema

27. 11. O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas em História da Cultura e das Artes têm sido importantes para fomentar a tua criatividade? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

28. 11.1. Justifica a tua resposta. *

29. 12. O projeto "Walking in my Shoes" e as atividades desenvolvidas ajudaram-te a desbloquear e a perder o medo de trabalhar nas aulas de História da Cultura e das Artes? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

30. 12.1. Justifica a tua resposta. *

31. 13. A perspetiva diferenciadora sobre a aprendizagem da História da Cultura e das Artes, com atividades práticas e a sua relação com a criatividade: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Diminuiu a tua motivação, confiança e segurança para trabalhar em HCA
- ☐ É indiferente... não alterou nem a tua motivação, nem a tua confiança, nem a tua segurança
- ☐ Aumentou a tua motivação, confiança e segurança para trabalhar em HCA

32. 14. O que aprendeste sobre criatividade com o projeto "Walking in my Shoes" desenvolvido em História da Cultura e das Artes este ano? *

Obrigada pelas tuas respostas!