

JOANA MARQUES DA COSTA

**AS ARTES INDISCIPLINADAS:
UMA ABORDAGEM *LÍQUIDA* AO ESTUDO DA FIGURA
HUMANA**

**Orientadora: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e
Vasconcelos**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

JOANA MARQUES DA COSTA

AS ARTES INDISCIPLINADAS:
UMA ABORDAGEM *LÍQUIDA* AO ESTUDO DA FIGURA
HUMANA

Dissertação defendida em provas públicas para a obtenção do grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia no dia 19 de abril de 2022, perante o júri, nomeado pelo Despacho Reitoral nº 140/2022 de 8 de abril de 2022, com a seguinte composição:

Presidente - Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente - Profª Doutora Marta Maria Jecu

Orientador - Profª Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2022

*Dedico este trabalho à minha filha Laura
Que me desafia a ser melhor todos os dias.*

AGRADECIMENTOS

À professora Constança Vasconcelos que sempre foi muito disponível e nos apoiou ao longo destes últimos 3 anos difíceis, motivando-nos sempre para alcançarmos os nossos objetivos, mostrando que é sempre possível encontrar caminhos e soluções. Obrigada por todo o apoio.

À professora Conceição Ramos, uma grande profissional, com um pensamento contagiante e muita energia para nos conduzir neste ano particularmente desafiante. Foi um grande exemplo em muitos domínios, um grande apoio, sempre disponível para nos ajudar.

A todos os professores que ao longo da minha vida me inspiraram, me ajudaram a crescer e foram grandes motores do meu crescimento, em especial à professora Emília, à professora Maria de Lurdes Raposo, à professora Ana da Silva, ao professor José Carlos Valente e à professora Marília Hanenberg. Agradeço também ao Filipe Rato um grande professor, amigo e sempre presente no meu percurso desde que me lembro e que sempre me motivou para a cultura e as artes.

A todos os alunos que ao longo dos últimos quinze anos me fizeram crescer como pessoa e como professora.

Aos meus sogros e sogras, avós da Laura que sempre se disponibilizaram para que conseguisse cumprir esta tarefa, com todo o apoio que deram para que pudesse assistir às aulas e concluir os trabalhos. Obrigada pelo apoio e pela motivação.

À Teresa e Marta as minhas artistas preferidas que me iniciaram e apoiaram nesta viagem do ensino das Artes, e também pela vossa amizade sincera

Aos meus pais, e à minha irmã por acreditarem sempre e me ajudarem em todo o meu caminho.

Aos amigos resistentes.

Ao Francisco, sempre.

RESUMO

Nos últimos anos vivemos grandes desafios à escala global que colocaram ao sistema de ensino, à escola e aos docentes diversos constrangimentos que obrigaram todos os intervenientes a adaptarem-se. Assim a necessidade, de refletirmos sobre as práticas pedagógicas numa modernidade cada vez mais “*líquida*” para usar a expressão de Bauman (2000), conduz-nos a testar a riqueza e a fluidez da linguagem artística nas suas diversas dimensões nomeadamente, que contributo podem ter as artes performativas para o ensino das artes visuais. Também a reflexão sobre a importância do bem-estar emocional durante o ERE (Ensino Remoto de Emergência), e as particularidades da configuração do ensino à distância foram condicionantes que tentámos integrar no desenvolvimento da prática pedagógica.

O trabalho que se apresenta resulta da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Maria Amália Vaz de Carvalho no ano letivo de 2020/2021, no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais na disciplina de Desenho A, com uma turma de 11º ano do ensino secundário. A investigação incide sobre o desenvolvimento de uma unidade didática que aborda os elementos essenciais e estruturantes do ensino do desenho da figura humana. A metodologia principal que conduziu a pesquisa foi a investigação-ação.

Consideramos, que apesar de se tratar de um estudo exploratório, a abordagem diversificada das linguagens plásticas ao longo do período de ERE permitiu que os alunos se mantivessem empenhados no desenvolvimento das atividades, assim como resultados criativos e diversificados nas propostas feitas. A alteração do *locus* de controlo, (habitualmente centrado no professor) a promoção da autonomia e o recurso a estratégias de apoio, às quais os alunos se podiam recorrer de forma autónoma, foram os principais desafios que se colocaram no ensino à distância.

Palavras-chave: Ensino das Artes Visuais, Figura Humana, Modernidade Líquida, Ensino à Distância

ABSTRACT

In recent years we have experienced major challenges on a global scale that have placed on the education system, the school and teachers had several constraints that forced all stakeholders to adapt. Thus, the need to reflect on pedagogical practices in an increasingly "liquid" modernity, to use Bauman's (2000) expression, leads us to test the richness and fluidity of artistic language in its various dimensions, namely, what contribution can the performing arts have for the teaching of visual arts. Also, the reflection on the importance of emotional well-being during the ERL (Emergency Remote Learning), and the particularities of the distance learning configuration were conditioning factors that we tried to integrate in the development of the pedagogical practice.

The work synthesized in this dissertation results from the supervised teaching practice carried out at Escola Maria Amália Vaz de Carvalho in the school year 2020/2021, in the scope of the master's in visual arts teaching in the discipline of Drawing with an 11th grade high school class. The research focuses on the development of a teaching unit that addresses the essential and structuring elements of the teaching of drawing of the human figure. The main methodology that conducted the research was action-research.

We believe that, despite being an exploratory study, the diversified approach to the plastic languages throughout the period of SRE allowed students to remain engaged in the development of the activities, as well as creative and diverse results in the proposals made. The change of *locus* of control (usually teacher-centered), the promotion of autonomy and the use of support strategies that students could use autonomously were the main challenges in distance learning.

Key-words: Visual Arts Teaching, Human Figure Drawing, Liquid modernity, Distance Learning.

Abreviaturas, Siglas e Símbolos

ERE - Ensino Remoto de Emergência

ESMAVC - Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

ME - Ministério da Educação

NAEA - National Arts Education Association

PES - Prática de Ensino Supervisionada

SEL - Social Emotional Learning

Índice

INTRODUÇÃO	2
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
Capítulo I - O valor das artes.....	7
1.1. Arte <i>per si</i> , o valor extrínseco ainda supera o valor intrínseco das artes?	7
1.2. <i>Le Temps des images</i> , pensar a literacia visual na escola	11
1.3. Criatividade, cultura e cognição, o papel central das artes no pensamento divergente. ...	14
Capítulo II - Os currículos na <i>modernidade líquida</i>	17
Capítulo III - O estudo da figura Humana no ensino das artes visuais.....	25
Capítulo IV - O ensino à distância: desafios e potencialidades.	35
4.1. A importância do bem-estar social e emocional no ensino à distância.	40
PARTE II - PARTE EMPÍRICA.....	44
Capítulo V - Metodologia e Objetivos de Investigação	45
5.1. Objetivos de Investigação	45
5.2. Metodologia	46
Capítulo VI - Prática de Ensino Supervisionada.....	49
6.1. Caracterização do contexto de intervenção	49
6.1.1. Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho.....	49
6.1.2. Projeto educativo	50
6.1.3. Enquadramento geográfico da escola	53
6.2. A Disciplina da PES - Desenho A - 11º Ano	54
6.3. Caracterização da turma - 11º AV1.....	55
6.4. Planificação da Unidade Didática	57
6.5. Plano de aula.....	64
6.6. Material Didático.....	65
6.7. UNIDADE DIDÁTICA: O Corpo.....	67
6.8. Avaliação	74
Capítulo VII - Análise e Discussão de Resultados	78
CONCLUSÃO	89
Bibliografia	93
Apêndices	I
Apêndice I – Guião de entrevista professora orientadora da PES	II
Apêndice II – Transcrição da entrevista	IV

Apêndice III – Enunciados dos Exercícios	X
Apêndice IV – Material de Apoio aos exercícios	XXIV
Apêndice V – Padlet, exercício “Dentro do quadrado perfeito”	LII
Anexos	LVII
Anexo 1– Planificação da Disciplina de Desenho A.....	LVIII
Anexo 2 – Critérios de Avaliação da disciplina de Desenho A.....	LXV
Anexo 3 – Exemplos de Portfolios dos Alunos.	LXVI
Anexo 4 - Recomendações para o ensino à distância, NAEA	CXLII

Índice de Figuras

Figura 1 - Venus de Willendorf, Fonte: https://www.britannica.com/topic/Venus-of-Willendorf	26
Figura 2 - Desenho anatómico de um braço, Leonardo Da Vinci	28
Figura 3 - A lição de anatomia do Dr Tulp.	29
Figura 4 - Pietá Negra, Vasco Araújo e Francisco Vidal (2006).....	30
Figura 5 - Tempos recomendados para o ensino à distância.	37
Figura 6 - Desenho da investigação	47
Figura 7 - heráldica da Junta de freguesia das Avenidas Novas	53
Figura 8- Excerto de portfolio da aluna IS, exercício 1	68
Figura 9 - Exercício2 - O que vemos de fora quando olhamos para dentro. Aluna SC	69
Figura 10 - Exercício2 - O que vemos de fora quando olhamos para dentro. Aluna IS.....	69
Figura 11 - Exercício 3, A vida que imita a Arte.	70
Figura 12 - Desenho com restrições a partir da composição A vida que imita a Arte. Aluna L	70
Figura 13 - Desenho com restrições a partir do exercício a vida que imita a arte.....	71
Figura 14 - Exercício 5 : Desenhos de Luz	72
Figura 15 - Excerto do portfolio da aluna EY, sobre o exercício Paisagens Sonoras	73
Figura 16- Avaliação dos exercícios desenvolvidos até à avaliação intercalar (abril).....	76
Figura 17- Avaliação do final do 2º Semestre (junho).....	77
Figura 18 - WordCloud da questão apreciação global da professora.....	87

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Participação nas aulas de desenho	78
Gráfico 2- Adequação dos exercícios propostos ao contexto de confinamento	79
Gráfico 3 - Desenvolvimento do ponto de vista técnico	79
Gráfico 4 - Perspectiva do ponto de vista técnico	80
Gráfico 5 - Utilização das Redes Sociais.....	81
Gráfico 6 - Participação nas aulas de desenho	82
Gráfico 7 - avaliação do ponto de vista da criatividade	83
Gráfico 8- Avaliação do ponto de vista Técnico	83
Gráfico 9 - Av. qualitativa intercalar 2º semestre - 11º AV	86
Gráfico 10- Av. final 2º semestre - 11º AV	86

Teoria das Cores

Era uma vez um pintor que tinha um aquário com um peixe vermelho. Vivia o peixe tranquilamente acompanhado pela sua cor vermelha até que principiou a tornar-se negro a partir de dentro, um nó preto atrás da cor encarnada. O nó desenvolvia-se alastrando e tomando conta de todo o peixe.

Por fora do aquário o pintor assistia surpreendido ao aparecimento do novo peixe. O problema do artista era que, obrigado a interromper o quadro onde estava a chegar o vermelho do peixe, não sabia que fazer da cor preta que ele agora lhe ensinava.

Os elementos do problema constituíam-se na observação dos factos e punham-se por esta ordem: peixe, vermelho, pintor — sendo o vermelho o nexo entre o peixe e o quadro através do pintor. O preto formava a insídia do real e abria um abismo na primitiva fidelidade do pintor.

Ao meditar sobre as razões da mudança exatamente quando assentava na sua fidelidade, o pintor supôs que o peixe, efetuando um número de mágica, mostrava que existia apenas uma lei abrangendo tanto o mundo das coisas como o da imaginação. Era a lei da metamorfose.

Compreendida esta espécie de fidelidade, o artista pintou um peixe amarelo.

Herberto Hélder (1963)

INTRODUÇÃO

São muitos os desafios que se colocam à escola no século XXI, porque são grandes os desafios que se colocam à humanidade nesta viragem de Milénio. Guerras, Doenças a uma escala Global, Alterações Climáticas, Tecnologia, Globalização, Saúde Mental, Gestão massiva da Informação, Ética, Multiculturalidade, fazem parte das agendas mundiais e obrigam-nos a refletir de que forma a escola pode ser decisiva num contexto de grande imprevisibilidade. Aqui reside a motivação principal para a formulação desta dissertação, de que forma podemos contribuir para que os alunos possam ser cidadãos preparados, capazes de lidar com a volatilidade de um mundo em ebulição em diversos domínios. A incerteza parece dominar todos os aspetos da nossa vida, contudo, a escola parece segura de prosseguir com modelos muito aproximados da escola do século passado onde a configuração se assumia mais sólida. Este trabalho surge assim inspirado na obra de Bauman e a sua proposta de uma modernidade líquida. “Os discursos fragmentários ameaçam tornar-se hegemónicos, criando narrativas desordenadas, distribuídas a uma velocidade cada vez maior, tendo consequências imediatas na maneira como nos relacionamos com os conhecimentos, o trabalho e o estilo de vida num sentido amplo” (Bauman, 2013). Ora as implicações desta visão têm consequências, como apontamos para a educação, seja porque a quantidade de informação é avassaladora seja porque a rapidez do avanço do conhecimento vem desconstruir o que ontem era verdade. A educação, inserida no contexto da Modernidade Líquida, segue o modelo do mercado, o que significa, que o valor pragmático da antiga sabedoria (sólida) tem vindo a perder o seu valor. Hoje as informações envelhecem rapidamente, e o conhecimento torna-se eminentemente descartável. Como nos refere Bauman “o crescimento impetuoso do novo conhecimento e o envelhecimento igualmente rápido do velho combinam-se para produzir, em larga escala, ignorância humana que continuamente reabastece (e até mesmo alimenta) as suas provisões.” (2009: p. 674). Daí que a abordagem ao sistema de ensino não pode seguir inalterável, ignorando os desafios que se colocam aos indivíduos e às sociedades.

Sabemos que as artes ainda são o “parente pobre” do currículo nacional, vistas muitas vezes pela tónica do saber-fazer, como o espaço de “distração” ou entretenimento, e não como disciplinas de grande mobilização cognitiva, nomeadamente na resolução de problemas de forma criativa. Contudo, noutros países onde o investimento em educação tem sido uma aposta dos governos nacionais, podemos ver o destaque que é dado às artes, nomeadamente enquanto

disciplina capaz de integrar diferentes áreas do saber e mobilizar conhecimentos, de uma forma sistémica e transdisciplinar. A este nível e tendo por base o PNA (Plano Nacional das Artes) criado em 2019, entendemos que as artes devem assumir o seu papel transdisciplinar, e apresentar-se como meio privilegiado para ser um motor de transformação da escola. Educar para a mudança permite estimular o pensamento analítico, crítico e criativo, tornando-o mais aberto e disponível para analisar e intervir de forma contextualizada.

Para um professor os fardos burocráticos sobrepõe-se ao pensamento e análise de novas correntes educacionais, criando um fosso entre a teoria e a prática (Roldão, 2015). O abismo entre a teoria educacional atual e o dia-a-dia do professor na sala de aula é bastante vasto. Tendo isto em conta, apontamos nesta dissertação caminhos para explorar essa desconexão. O propósito é de promover um diálogo do discurso pós-moderno, com exercícios práticos que de certa forma integrem essa teoria

Esta dissertação está enquadrada no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O tema proposto à análise e discussão resulta da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida na Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho no ano letivo de 2020/2021 com uma turma do 11º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais. Foi resultado de um ano em que a pandemia colocou desafios ao ensino-aprendizagem, uma vez que a maioria dos trabalhos aqui discutidos resultam de uma prática pedagógica, maioritariamente, na modalidade de ensino remoto.

O presente trabalho tem como pergunta de partida a seguinte: De que forma uma abordagem *líquida* ao ensino das artes visuais pode proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do desenho da figura humana no ensino à distância?

Esta questão resulta assim de algumas questões observadas durante a PES e que se consideraram relevantes para o desenho da unidade didática, nomeadamente: as condicionantes do ensino à distância; reflexão sobre a representação da figura humana na cultura contemporânea; ter em conta o bem-estar emocional dos alunos no ensino à distância, e propor exercícios que promovessem o conhecimento das emoções; fazer uso de ferramentas digitais, nomeadamente redes sociais que os alunos utilizam diariamente, como ferramentas de pesquisa e de trabalho.

Foi a partir destas permissas que estruturámos os nossos objectivos de investigação:

- Utilizar o potencial das artes performativas, nomeadamente da música e da performance, para o desenvolvimento de exercícios criativos;

- Refletir sobre os desafios e implicações no estudo da figura humana na cultura contemporânea;
- Desenvolver exercícios claros, e objetivos que fizessem uso de linguagens artísticas diversificadas;
- Promover o bem-estar social e emocional durante o ensino à distância;
- Criar materiais e mecanismos de apoio no ensino à distância, promovendo a autonomia dos alunos.

Podemos afirmar que este tema, seja pela promoção de uma visão mais alargada do que são as artes, seja pelo facto de pensar mecanismos de autonomia e reflexão nos alunos ou a possibilidade de se fazer uma reflexão sobre questões de cidadania, participação e ativismo é um tema urgente. As artes estão disponíveis para criar estas pontes. Como refere Assis

“Desde há muito que se percebeu que este foco excessivo na transmissão/reprodução de conhecimentos mata a curiosidade e o prazer de aprender, todavia a realização de dinâmicas «livres» – envolvimento em projetos coletivos, pesquisa autónoma, jogos, visitas de estudo, etc. – é negligenciada para evitar perder tempo com o «acessório». (2017, p. 22)

O caminho parece assim longo e demorado, pois parecemos voltar sempre aos lugares seguros, aqueles que perpetuam um modelo de transmissão do conhecimento unidirecional, centrado no professor, com pouca promoção da autonomia e num currículo pouco permeável a mudanças.

O presente trabalho divide-se em duas partes. Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico que suporta a parte empírica que se desenvolverá na segunda parte do trabalho.

A primeira parte divide-se em quatro capítulos, que pretendem enquadrar teoricamente os diferentes tópicos sobre os quais incidiu a nossa prática pedagógica e onde se apresentam os principais conceitos e fontes que contextualizam todas as temáticas abordadas.

No primeiro capítulo, procuramos apresentar os principais argumentos para a relevância do ensino das artes no século XXI. Em primeiro lugar assumir a arte enquanto elemento essencial das nossas vidas e não como instrumento para atingir determinados objetivos. Por outro lado, não podemos esquecer que as imagens fazem parte do nosso dia-a-dia e que cada vez mais questões como a auto estima dos jovens se prendem com a sua incapacidade de decodificar os símbolos e as imagens que se apresentam todos os dias. Outro aspeto que também abordamos neste capítulo, é a relevância das artes num mundo cada vez mais globalizado e consequentemente intercultural, não esquecendo que a nossa intervenção pedagógica se situou num contexto urbano, cada vez mais desafiante nesta dimensão.

No segundo capítulo apresentamos os argumentos para um currículo mais permeável às incertezas de um mundo globalizado, onde o que era sólido e estável, é agora substituído pela incerteza, pelo descartável, ou seja como lidamos com a “Modernidade Líquida” (Bauman, 2000) numa escola que se apresenta sólida.

No terceiro capítulo pretendemos abordar uma visão histórica do ensino do desenho, nomeadamente dos cânones que foram promovidos ao longo dos séculos na representação da figura humana. Que padrões de beleza eram os do século XII? Que padrões e que desafios se colocam hoje na representação do ser humano, são alguns dos aspetos abordados neste capítulo.

No quarto capítulo analisamos alguns dos contornos do ensino à distância nomeadamente aqueles que foram os principais desafios e potencialidades do ERE. Desta análise surge também como ponto de análise a abordagem do SEL, enquanto ferramenta que se tem revelado como crucial na cultura contemporânea

Na segunda parte do trabalho encontramos três capítulos onde se apresenta o estudo empírico resultante da PES.

Em primeiro lugar apresentamos o capítulo referente à metodologia e objetivos do estudo. Em segundo lugar, referimo-nos à descrição do contexto de intervenção pedagógica, nomeadamente, da escola e dos alunos envolvidos nestas atividades assim como a planificação de atividades realizadas ao longo da unidade didática e alguns dos trabalhos desenvolvidos na mesma.

No sexto capítulo são apresentados os procedimentos adotados nas técnicas de recolha de dados no processo da investigação, assim como uma análise reflexiva sobre o trabalho desenvolvido ao longo da unidade didática apresentada.

Por último, são apresentadas as considerações finais onde são referenciadas as principais conclusões, os contributos da temática para o desenvolvimento pedagógico, assim como as limitações do estudo, procurando ainda avançar com algumas sugestões para futuras investigações nestes domínios.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - O valor das artes

1.1. Arte *per se*, o valor extrínseco ainda supera o valor intrínseco das artes?

Pese embora que o campo das artes tenha vindo a ganhar cada vez mais advogados no que respeita à sua relevância nos currículos dos sistemas formais de ensino, nomeadamente nos países que apresentam melhores resultados académicos, como Canadá, Austrália, Finlândia e Suécia, ainda há um longo caminho a percorrer para a afirmação destas disciplinas no currículo nacional.

Numa sociedade do conhecimento tudo parece apontar para que os governos invistam numa escola apostada na ciência e tecnologia, pois aparentemente é aqui que reside o fator diferenciador e valorizador das economias. Contudo como aponta Damásio (2006), uma sociedade que apenas valoriza o campo científico e consequentemente mais votado à dimensão racional do conhecimento é uma sociedade condenada ao suicídio.

Without the richness that comes from traditional narrative, and the traditional exercise and experience of arts and humanities, it is unlikely that human beings will develop the kind of imagination and of innovative, intuitive thinking that will lead to the creation of the new. To forget the arts and humanities in the new curricula is equivalent to sociocultural suicide. (2006, p.15)

Talvez por esta razão uma parte dos teóricos da educação artística que tentam demonstrar a relevância das artes no currículo, tenham optado por uma afirmação destas disciplinas por via de serem uma mais-valia no campo das ciências exatas.

Os currículos são dominados pelo entendimento que a sociedade atribui aos diversos campos do conhecimento. As disciplinas associadas às expressões artísticas são muitas vezes valorizadas, mas nem sempre pelas devidas razões. Talvez as que mais promovam uma maior visibilidade junto dos pais, pois a participação nas festas escolares, Natal, final de ano, são muitas vezes apontadas como “decorativas” destes momentos, e são destes momentos que a disciplina organiza estes ambientes, muitas vezes desprovidos de um sentido e de uma reflexão sobre a prática. Não que não se considere relevante a apresentação para a comunidade escolar dos trabalhos que são realizados, contudo o “fazer bonito” ou o delegar no professor de artes o “decor” reduz de forma significativa o trabalho sério e extremamente relevante que pode e deve ser feito no ensino artístico.

Outra questão que muitas vezes também se coloca é a do valor que as artes ocupam no tecido social, e neste sentido muito trabalho de investigação no pós-guerra veio reforçar que o ensino das artes era relevante para favorecer operações cognitivas noutras matérias, fosse na leitura, na matemática ou nas ciências exatas.

Como todos os campos de investigação científicos, nem sempre os debates são pacíficos. Do outro lado do Atlântico onde se têm produzido algumas obras de reconhecido mérito, Eisner (2002), Hetland et al (2007), Efland (2002) têm apresentado diferentes argumentos para a justificação do ensino das artes no currículo. Por um lado Hetland e Winner (2007) têm defendido o mantra “Arts for our sake” defendem que as artes devem ser ensinadas mas dando relevo às características intrínsecas das mesmas, “we don't need the arts in our schools to raise mathematical and verbal skills - we already target these in math and language arts. we need the arts because in addition to introducing students to aesthetic appreciation, they teach other modes of thinking we value” (Hetland *et al*, 2007, p.20)

Na construção deste debate um ponto parece ser relevante e convergente - o ensino das artes é determinante na construção do pensamento, mas também na vivência em sociedade. Como refere Eisner (2002) os sentidos são as nossas ferramentas primárias para a sobrevivência, com eles aprendemos a conhecer o mundo e a lê-lo, e as artes têm um papel determinante no apuramento dos nossos sentidos assim como no desenvolvimento da imaginação, e da representação. As artes promovem o pensamento divergente e afasta-nos de um ponto extremamente relevante nas sociedades atuais, que são as leituras unívocas ou unilaterais de um determinado problema. Quando vemos crescer os discursos nacionalistas nas sociedades ocidentais, preocupa que a escola muitas vezes não tenha a capacidade de encarar a ambiguidade, a incerteza, quando vivemos uma *modernidade líquida* como afirma Bauman . Neste ponto as artes têm um lugar insubstituível pois o processo artístico vive desta “angústia” que passa por se afastar do que é literal, recorrendo ao risco como forma de afirmação.

The world that students now live in and that they will enter as adults is riddled with ambiguities, uncertainties, the need to exercise judgment in the absence of rule, and the press of the feelingful as a source of information for making difficult choices. Whether work in the arts has consequences that extend to all aspects of the world cannot now be determined with any degree of confidence. What can be determined with a high degree of confidence is that work in the arts evokes, refines, and develops thinking in the arts. (Eisner, 2002, p. 10)

Na questão sobre se as artes se devem afirmar como centrais ou acessórias, considero que o próprio modelo de oposição entre diferentes disciplinas, consideradas como campos estanques que se opõem, procurando criar divisões e antagonismos, deveria estar por esta altura já ultrapassado. A importância e a valorização do ensino das artes é mais do que necessária, seja porque as imagens dominam cada vez mais o dia-a-dia dos alunos, seja pela importância que os processos criativos ou de resolução de problemas, têm no nosso desenvolvimento cognitivo, ou pela manutenção do nosso bem-estar social e emocional, tão relevante quando todos estivermos sujeitos ao confinamento.

Os currículos são hoje mais permeáveis do que eram há uma década e este poderá ser um sinal da necessidade de mudança urgente que as escolas precisam de fazer para estarem adaptadas às rápidas transformações sociais e culturais que observamos. Contudo como refere Hargreaves:

a questão central da nossa escola reside no confronto entre duas poderosas forças: (i) de um lado o crescimento imparável de um mundo pós-moderno, caracterizado por uma mudança em progressiva aceleração, uma intensa compressão do tempo e do espaço, um mundo caracterizado pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança e pela incerteza; (ii) do outro lado um sistema escolar monolítico, que persegue propósitos anacrónicos, assente em estruturas marcadas pela opacidade e pela rigidez. (Hargreaves 2004, p.15)

De acordo com Herbert Read (1982), no seu livro “Educação pela arte” a arte deve ser a base da educação considerando as artes como o método mais eficaz para se efectuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdico-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita.

Para Read, a educação artística não deve restringir-se às artes visuais e plásticas, mas sim, poderá integrar vários meios de expressão artística, nomeadamente: dança, música, literatura, poesia, teatro, entre outras.

Neste campo o PNA (Plano Nacional das Artes), vem desde 2019, ano em que foi implementado, procurar encontrar janelas de diálogo profícuas entre as artes e a educação.

O plano está estruturado em três eixos, Política Cultural, Educação e Acesso e Capacitação. Este programa tem na sua génese os princípios constitucionais do acesso à cultura

e alguns dos objetivos propostos são: “Garantir o acesso dos cidadãos à fruição artística e produção cultural, corrigindo as desigualdades nesse acesso (sociais, económicas ou territoriais); Assegurar a centralidade das artes e do património na formação ao longo da vida—porque a educação só será completa se integrar a dimensão cultural e artística; Capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; para a operacionalização da legislação sobre Educação Inclusiva e como estratégia para uma escola promotora de competências de cidadania; Produzir recursos e estratégias pedagógicas apoiadas nas artes e no património que promovam a transversalidade do currículo.” (PNA, 2020: p.23) A registar que no eixo Educação e Acesso encontramos uma linha que muito inspirou este trabalho, neste caso o programa “indisciplinar a escola”. Neste campo aborda-se a necessidade de um trabalho transdisciplinar entre as disciplinas, mas também no campo das Artes, valorizando a diversidade das diferentes manifestações artísticas sejam elas música, dança, teatro, cinema ou artes visuais. Um dos objetivos deste ponto foca-se assim nestes termos: Aproveitar o poder criativo e indisciplinador das artes para alterar o sistema de ensino, tornando o mais transdisciplinar e aberto a diferentes perfis de aprendizagem.

Outra possibilidade prende-se com as propostas de Paulo Freire sobre a questão da educação bancária. Com a sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1968) Freire dá um contributo extremamente relevante para pensar o currículo do ponto de vista da inclusão seja de pessoas seja de saberes. O contributo deste pedagogo é fundamental pois apresenta um projeto de uma sociedade plural e democrática que valoriza os saberes independentemente da sua origem social, cultural e étnica. É neste enquadramento que surge o *Teatro do Oprimido* de Augusto Boal, em que pela experimentação, simulação das emoções em cena, os indivíduos têm a possibilidade de se transformar partindo da sua realidade. Mais uma vez esta dimensão de os alunos poderem experimentar várias ações por meio de um espaço performativo, pode revelar-se como uma abertura para pensar a criatividade a experimentação e liberdade no espaço escolar. Desta forma, o trabalho da performance vai possibilitar que um aluno que estuda artes visuais tenha a possibilidade de enriquecer a sua linguagem comunicativa e diversificá-la com outros meios.

Mais recentemente, a performance tem sido entendida como uma forma de envolvimento direto com a realidade social, as especificidades do espaço e a política de identidade. Em 2016,

o teórico Jonah Westerman observou que "a performance não é (e nunca foi) um meio, não é algo que uma obra de arte possa ser, mas sim um conjunto de questões e preocupações sobre como a arte se relaciona com as pessoas e o mundo social em geral". (s.p.)

O estudo da performance poderá também ser um vasto campo para explorar questões de cidadania, democracia, participação social e cívica, levando os alunos a ter uma voz diferente e ativa no meio escolar e consequentemente na sociedade.

Assim, torna-se urgente refletir sobre estas mudanças e sobre as consequências para os currículos escolares, seja de um ponto de vista da crescente interculturalidade, seja porque nos confrontamos diariamente com centenas de informações visuais, que não sabemos ler, seja porque precisamos de um currículo mais emocional, como refere Damásio, seja porque as indústrias culturais e criativas ocupam uma fatia cada vez maior da economia global. As artes devem assumir a sua centralidade nos currículos das escolas, como Efland (2002) refere.

1.2. *Le Temps des images*, pensar a literacia visual na escola

A globalização das imagens características de uma sociedade em rede (Castells, 1996), marca as gerações que conhecemos. A comunicação e a informação visual moldam e apontam para uma direção que deve passar para um novo rumo que integra a cultura visual contemporânea, apresentando diferentes soluções pedagógicas das que conhecíamos há 20 anos atrás. Um número significativo de autores respeitáveis no campo da pedagogia, psicologia e arte (Arnheim, 1974; Efland, 2002; Eisner, 2002) apontam para a importância da arte no âmbito do desenvolvimento pessoal e destacam as necessidades inevitáveis da sociedade atual, tais como as necessidades de alfabetização visual e de expressão criativa.

A necessidade de integrar nos currículos uma componente que ajude os alunos a ter meios de leitura e descodificação das imagens afigura-se desta forma como uma competência urgente e necessária. Ainda assim, no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória não existe nenhuma referência ao conceito de “literacia visual”.

A questão da literacia visual parece por vezes ainda um pouco esquecida quando olhamos para os planos curriculares. Contudo ela tem um impacto enorme na nossa vida diária, sobretudo porque uma nova geração de utilizadores de ferramentas digitais de comunicação, usam as imagens para comunicar (emojis, fotos, vídeos, audios). Além disso se pensarmos que a um

nível micro (sala de aula) as escolhas que são feitas ao nível da seleção de imagens é um trabalho que tem a assinatura do professor, importa também refletir que as escolhas que fazemos e a forma como enquadrámos as mesmas tem um impacto sobre a cultura visual dos alunos. Algumas questões que poderão surgir seriam: Que imagens escolhemos para o contexto da sala de aula? o que querem ver os alunos? Qual o significado cultural e social de uma imagem? que impacto têm as nossas escolhas nesta leitura. A importância de olhar com sentido de compreender e com uma dimensão crítica de reflexão das imagens é determinante. Se pensarmos na expressão “ver para crer”, compreendemos que a imagem é hoje usada com as melhores e as piores intenções e que em torno de uma imagem se constroem suposições e afirmações, nem sempre verdadeiras. Será relevante como afirma Eisner (2002), que a arte apoie os alunos a fazer uma leitura crítica das imagens e a tomar consciência da forma como a comunicação social e as redes sociais manipulam as mesmas, assim como a capacidade de saber “ler” e interpretar uma imagem. Fernando Hernández (2007, p. 22), por exemplo, assinala que adquirir literacia visual deve permitir aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar, a partir das relações estabelecidas entre saberes que circulam pelos “textos” orais, auditivos, visuais, escritos, corporais e, em especial, aqueles vinculados às imagens que saturam as representações mediadas pela tecnologia nas sociedades contemporâneas.

Nesta matéria Philip Yenawine e Abigail Housen desenvolveram um trabalho muito relevante, promovendo uma reflexão sobre a leitura e o pensamento sobre as imagens. Foram influenciados por duas teorias determinantes: por um lado as propostas de Piaget e Vigotsky sobre pensamento e linguagem, e por outro a importância de como a aprendizagem é favorecida pelos pares proposta por Dewey e Judith Harris, denominadas por *Visual Thinking Strategies* (VTS).

As estratégias do pensamento visual, assentam na apresentação de imagens que vão aumentando a sua complexidade, passando as obras a apresentar um maior grau de exigência do ponto de vista estilístico, com maior especialização técnica, mais focadas ou mais distantes no que concerne à cultura. O processo é semelhante ao do professor que ao ensinar uma criança a ler, seleciona e ordena textos para suscitar o seu interesse, desafiando-a a evoluir do conhecido para o mais complexo, harmoniosamente ao ritmo do seu desenvolvimento. Esta estratégia desenvolve-se em torno de três questões: O que se passa(vês) neste quadro? Porque dizes isso? O que mais consegues ver? Através destas estratégias pretende-se munir os alunos de uma

capacidade de pensamento visual Arnheim (1974) e assim aumentar a literacia visual dos alunos. Ser capaz de olhar e ver além das primeiras impressões permite aprofundar esta leitura.

Como nos refere Maria Assis (2017) é necessário que o professor assuma o seu papel de tutor/curador, enquanto responsável pelas propostas que desenha, o professor tem um papel extremamente relevante na capacidade de organização e síntese, e nas escolhas que faz, mesmo que pareçam pequenas, diariamente na sua forma de lecionar.

As mudanças que se desejam têm de passar necessariamente pela sala de aula e pela efetiva aprendizagem realizada pelos alunos. Os professores são elementos fundamentais neste processo porque deles depende a diversificação das estratégias pedagógicas, com a introdução de uma multiplicidade de registos, de linguagens e de modos de intervenção. Só o professor pode inventar, experimentar e construir colaborativamente um repertório alargado de iniciativas e de formas de trabalhar com os seus alunos. Assumindo o papel de professor-tutor, está na sua mão o poder de instigar, provocar e inspirar os alunos, consciente de que a maior parte da informação está disponível à distância de um clique, e o maior desafio é prepará-los para lidar com essa informação. Tal desafio passa por identificar as fontes credíveis, analisar criticamente a informação, distinguir o essencial do acessório, relacionar conteúdos e apropriar-se desse saber para o conseguir aplicar a situações concretas. (Assis, 2017, p.24)

Neste sentido as *micropedagogias* ou seja, as escolhas de cada um dos professores são cada vez mais valorizadas. O Programa 10x10 desenvolvido e apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, é um exemplo desta valorização do trabalho do professor. O projeto tem três momentos-chave: Uma semana de residência artística destinada a um trabalho conjunto de partilha de saberes, de perspetivas e de estratégias de natureza artística e de natureza pedagógica; A prática letiva em contexto de sala de aula, concebida e desenvolvida por cada dupla artista-professor; e a apresentação do trabalho desenvolvido pelas duplas com os alunos, sob a forma de aulas públicas.

O principal fator diferenciador das micropedagogias é o facto de elas se inscreverem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, focalização, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, tempestade cerebral, dramatização). No entanto, as micropedagogias não reivindicam para si a exclusividade desta filiação artística, cientes não só de que a própria arte contemporânea se inspira em muitos campos do saber e do fazer, mas também de que a sua transposição para o campo educativo implica um enquadramento e uma reflexão de natureza pedagógica. (Assis, 2017: p. 31)

No enquadramento deste trabalho consideramos que as “micro-ações” podem ter um impacto significativo, na medida em que se trabalham de forma contínua, estratégias diversas inspiradas numa abordagem performativa que permitam a oportunidade de os alunos se expressarem e se sentirem como parte relevante na construção do conhecimento.

Numa sociedade contemporânea o ensino requer professores criativos que possam manter-se a par das novas tendências na educação e que, além das competências pedagógico-psicológicas gerais, didáticas e pessoais, possuam competências específicas da matéria que lecionam.

1.3. Criatividade, cultura e cognição, o papel central das artes no pensamento divergente.

As questões sobre o funcionamento da mente e do pensamento humano têm sido levantadas desde a antiguidade, pela filosofia, até aos dias de hoje apoiadas em novas disciplinas como as neurociências, ciências cognitivas ou a inteligência artificial e por novos instrumentos, como a tomografia axial computadorizada ou electrólitos. Sem respostas absolutas nem definitivas continuamos a procurar entender, o que representa o pensamento, a aprendizagem, e de que forma a cultura e a arte influenciam estes processos e vice-versa.

O estudo da dimensão cognitiva da criatividade, bem como o seu funcionamento, têm sido discutidos no âmbito da psicologia e ciências cognitivas mas também do ponto de vista cultural, nomeadamente na relação entre cognição e linguística.

Ainda que a palavra criatividade faça parte do vocabulário diário, a sua definição tem-se revelado complexa e por vezes controversa, partindo das considerações de Torrance, em 1988, «a criatividade desafia qualquer definição.» Da mesma forma que se têm estabelecido relações entre os processos cognitivos e a cultura, também a criatividade é percecionada de diferentes formas por diferentes culturas. Tal como indica Lubart (1999) a criatividade não ocorre no vazio, ainda que quando se analisa o produto, pessoa ou processo criativo, muitas vezes se omita a influência da contextualização.

Por exemplo, na cultura greco-romana a criatividade era entendida enquanto fruto de inspiração divina, e dizia respeito ao sagrado, uma vez que criar era uma tarefa reservada aos deuses, e aos homens cabia a reprodução e a recreação. Por sua vez as culturas do Oriente, hindus, budistas, taoistas, parecem menos interessadas em produtos inovadores e originais, mas numa conceção cíclica do tempo e da história onde «criar é imitar o espiritual.» (Hallman *Apud* Lubart, 1999:340). Ora tendo por base a primeira afirmação de que a criatividade não se constrói no vazio, então muitas das conceções modernas de criatividade assentam na repetição das primeiras conceções, e em segundo lugar nos mitos associados a esta.

O conceito de mimese, curiosamente, tem hoje um lugar central no desenvolvimento das teorias da evolução cognitiva, apoiada em parte pelas recentes descobertas, nas neurociências, que introduzem a ideia de «neurónios espelho» (Rizzolatti e Corrado; 2008). Em parte o processo de criação artística também assenta nesta cadência de repetição, pois sem repetição é difícil consolidar a aprendizagem, e o professor de artes deve fomentar a produção de mais de uma solução para o mesmo problema e assim consegue por um lado a repetição, mas simultaneamente a diversidade de respostas e soluções.

A criatividade que há 60 anos era ainda um assunto negligenciado, para não dizer, mitificado, é hoje conceito central e transversal a campos tão distintos e abrangentes, como a economia, a educação, a engenharia, as artes, a psicologia, a computação, o *design*, as ciências cognitivas e a sociologia. Apesar da complexidade do seu estudo e da visão sistémica que se impõe, o valor da criatividade e da inovação no seio de uma cultura competitiva, não necessita de maiores atributos, para se perceber o seu valor económico ou simbólico. Tal como apontam Lubart e Sternberg (1999) a criatividade representa um enorme valor quer a nível individual quer a nível social. Se a nível individual permite a resolução de problemas na vida diária, a nível social pode conduzir a revoluções sociais, inovações científicas ou movimentos artísticos.

Mas nem sempre assim foi, a tendência conservadora da cognição, por oposição à criativa era mais incentivada, em parte porque a evolução é também ela conservadora, onde a cultura mimética impulsionada pela arte teve grandes consequências cognitivas ao nível grupal que resultou na cultura comunicativa. A mimese explica esta tendência irresistível para imitar ou para o conformismo aos padrões do grupo. Segundo Merlin Donald (2006) a mimética é a fonte original da cultura humana, «The central role of mimesis is relevant to determining the cognitive role of art in human history and prehistory because all art is essentially mimetic in style» (Donald, 2006:19). Este autor defende que uma melhor compreensão desta faculdade permitir-nos-á perceber os princípios e mecanismos neurais e cognitivos que nos permitem viver num sistema cultural onde a cultura surge como uma forma «inimiga» da criatividade.

Apenas em 1950, quando Guildford discursou perante os psicólogos membros da American Psychological Association, foi iniciado o estudo da criatividade enquanto objeto de ciência, passando a ser considerada uma característica comum a todos os seres humanos e referida como um processo mental através do qual o indivíduo produz informação que não possuía. Guildford, sugere que tal como a inteligência, a criatividade segue uma distribuição normal, considerando por isso que todos os indivíduos acabam por ser criativos, embora em

diferentes graus. A este processo mental o autor chamou pensamento divergente, ou seja, a capacidade de criar diferentes respostas face a um mesmo problema (Bahia, 2005)

O interesse pela criatividade aumentou exponencialmente, a partir desse momento em que se percebeu que a criatividade era uma faculdade comum aos humanos, enquanto dimensão cognitiva, como faculdade particular e fundamental de resolução de problemas.

Howard Gardner, na senda do construtivismo e influenciado por Jean Piaget, Noam Chomsky e Claude Lévi-Strauss propõe a teoria das inteligências múltiplas (1983) em que a inteligência não existe como um todo, mas é constituída por diversas faculdades assim como não existe «A criatividade» *per si*. Como constatou Csikszentmihaly, «é a compreensão de que a criatividade nunca é simplesmente uma conquista de um único indivíduo ou até de um grupo de pessoas. Em vez disso, a criatividade é o resultado ocasional que surge da interação de três elementos autónomos: O indivíduo, o domínio cultural e a área social» (Gardner, 2009: 92).

Gardner numa das suas obras mais recentes *Cinco Mentes para o Futuro*, apresenta-nos os argumentos para uma cognição *criativa*, a par de capacidades cognitivas como a *disciplina*, *a síntese*, *tolerância e ética*. A necessidade de uma cognição criativa exige também alterações no panorama educativo e um desafio que se coloca ao educador e às principais instituições educativas. A inclusão do erro no processo de aprendizagem, é um dos exemplos em que a arte permite alcançar o pensamento divergente, já que para uma proposta feita pelo professor poderão ser apresentadas múltiplas respostas e não serão necessariamente erradas.

O relativismo e a perceção da diferença devem ser estimulados, a par das capacidades críticas sobre os problemas apresentados. A exposição a múltiplos ambientes e experiências enriquecem as faculdades cognitivas, sejam elas criativas ou sintetizadoras e o equilíbrio entre uma faculdade e outra é necessário (Gardner, 2009). Afirmando que as sociedades que sabem promover e conservar a criatividade terão mais probabilidade de prosperar. Como podemos então através dos grandes locais de educação formal, como são as escolas estimular a(s) criatividade(s)? Serão várias as respostas possíveis mas consideramos que sem uma aposta forte e estruturada no ensino das Artes, dificilmente atingiremos os nossos objetivos

Capítulo II - Os currículos na *modernidade líquida*.

Qualquer trabalho académico, seja na área do ensino ou em qualquer outra, só pode existir porque existe um pensamento sobre um *modus operandi*, este pensamento deve ser devidamente enquadrado num quadro científico de autores que levam o aluno a direccionar o seu trabalho num enquadramento específico. Assim este trabalho não poderia existir sem a influência de diversos autores que têm sido âncoras no pensamento da autora. Referimos como exemplo o trabalho sobre a modernidade líquida de Bauman (2001) os escritos de Canclini sobre culturas híbridas (1997) o pensamento de Paulo Freire ou o trabalho de Eisner, para citar apenas alguns. Todos os autores supracitados embora divergentes no campo de estudo, convergem numa análise crítica à sociedade/educação nomeadamente na crítica à modernidade como a época da razão e das certezas que pretendiam estabelecer certezas inabaláveis e verdades universais.

Embora algumas transformações tenham tomado lugar, continuamos a encontrar nas escolas um modelo apoiado nas construções modernistas da escola: o certo e o errado, o professor detentor do conhecimento, o aluno *tabula rasa*. Continuamos a ter dificuldade em lidar com a ambivalência e com a diversidade de um modo geral.

No tempo pós-moderno que é o nosso, a pendularidade arrastou o foco do campo para a sua teorização sociológica e política, lendo o currículo como uma construção sociopolítica, um artefacto cultural mediador e gerador das relações de poder na sociedade com ganhos evidentes no aprofundamento da compreensão da complexidade do objeto de estudo. (Roldão: 2014)

Como ensinamos história, literatura e arte nos nossos currículos? Poderemos questionarmo-nos. Será que os professores, apresentam nas suas aulas obras de grandes artistas africanos, por exemplo? Será que os conhecem? Como podemos fomentar a diversidade, a inclusão quando algumas vezes temos uma visão redutora, da Arte, da História ou do Património?

A generalização do acesso universal da escola, criando uma massificação do ensino, a par com uma crescente diversidade multicultural e um número diverso de desafios que se impõe ao professor e à escola, têm produzido várias questões no que respeita à adequação e eficácia dos

currículos, nomeadamente da diferenciação curricular.

O currículo enquanto campo de investigação e análise, é uma disciplina relativamente recente no campo das Ciências da Educação, mas torna-se determinante perante uma realidade de diversidade e de multiculturalidade, onde importa produzir debate sobre o que se ensina e se aprende na escola. De acordo com Roldão (2003), o currículo pode ser definido como: «Um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola ou instituição educadora em causa, a quem compete fazer adquirir, ou “passar”, esse conjunto de aprendizagens» (p. 21).

Embora a ideia de um currículo fechado, homogêneo e hegemónico continue a prevalecer e que muitas vezes tem sido recuperado por discursos mais nacionalistas, também a escola e os seus atores são extremamente resistentes à mudança. Como refere Roldão (2015), alguns dos conceitos que aparecem hoje no discurso educativo como *mudança*, *gestão flexível*, *projeto*, *diferenciação curricular*, *avaliação contínua*, *articulação curricular*, entre outros, entraram no discurso das escolas «pela sua inclusão num ou em vários normativos, e não pela emergência da sua efetiva necessidade como conceitos a apropriar pelo coletivo para gerir a sua ação.» (p. 4). Assim, como é apontado pela autora, este é um modo perverso de colocar «o acesso aos conceitos como se fossem normas, induzido pela própria lógica do sistema», e assim a mudança é vista como uma imposição externa, e não como a verificação ou a constatação de uma necessidade de adequação por parte do professor/escola. Por outro lado, Roldão refere também que uma outra razão para que as mudanças sejam tão difíceis e exista um grande distanciamento entre os diferentes níveis de operacionalização do currículo, e está relacionada com a perceção de que o trabalho do professor é um trabalho eminentemente prático e com pouco aporte teórico no que diz respeito ao trabalho didático, «no uso de um conhecimento profissional de natureza teorizadora e analítica. Escava-se assim um fosso entre a prática e a inteligência da prática, entre fazer e conceber e justificar o que se faz – distância porventura originadora de grande parte da desqualificação social da docência» (Roldão, 2015, p.5).

Assim, se o currículo nacional, oficial e formal, é o resultado de decisões político-administrativas, torna-se necessário que as escolas, posteriormente, o contextualizem num projeto curricular adequado às suas próprias características e condições, criando o “pano de fundo” no qual os professores organizam e operacionalizam o projeto curricular de cada turma. Neste sentido, o currículo é um “processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em

diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspetivas macro e micro curricular” (Pacheco, 1996, p.68).

Com o alargamento da escolaridade obrigatória para os dezoito anos de idade e com as pressões decorrentes da união europeia e da OCDE para aumentar os resultados no ensino português, existe também uma discrepância entre os conteúdos e os métodos curriculares e os seus destinatários que são cada vez mais heterogêneos, dando origem a níveis elevados de insucesso escolar ou de resultados relativamente fracos nos testes internacionais. Esta parca capacidade de dar resposta aos problemas, vai pressionar as entidades para a emergência de diferentes respostas no que respeita aos conceitos e modelos de currículo, nomeadamente o de diferenciação e relevância curricular.

Embora seja relativamente recente a integração destes conceitos, a verdade é que já no princípio do século XX John Dewey dava um contributo que ainda hoje é considerado progressista. A sua proposta pretende colocar um ponto final no monólogo que os currículos prescricionistas clássicos representavam na época, para uma era onde se construía um diálogo entre as duas partes: a criança e o currículo:

Abandon the notion that subject-matter as something fixed and ready-made in itself, outside the Child's experience; cease thinking of the child's experience as something hard and fast; see it as something fluent, embryonic, vital; and we realize that the child and the curriculum are simply two limits which define a single process (Dewey, 1902, p. 11).

Um outro autor que tem um contributo extremamente relevante para a democratização e o questionamento dos currículos é Paulo Freire, que aponta para uma visão crítica do currículo, nomeadamente com o conceito de Educação Bancária. Com a sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1983), Freire contribui para a reflexão do currículo do ponto de vista da inclusão, de pessoas e de saberes. Este contributo terá também impacto numa perspetiva mais intercultural, global e humanista. Nos tempos que correm, em que os estados tentam combater a propagação de um vírus que não conhece fronteiras raças ou religiões, importa pensar sobre as suas implicações quando não incluímos verdadeiramente “o outro” nas nossas soluções. Numa altura em que os discursos sobre o racismo se extremam e numa europa com uma crescente facção neo-nacionalista, importa refletir, no nosso entender, sobre algumas questões que nos trouxeram até este ponto, pois sendo a escola um espaço eminentemente social e cultural e de formação cívica devemos questionar-nos de que forma a escola perpetua modelos de exclusão ao invés de

integração social.

The failure in introducing a multicultural or intercultural curriculum implies – de facto – that “nationalist” curricula are still predominant in the European schools. In order to understand the issues linked to intercultural curriculum, it should be reminded that the European schools have been institutionalized in the Nineteenth century together with the structuring of the Nation-state. (Campani, 2014: p. 83)

Na obra Bauman e Educação de Almeida, Gomes, Bracht (2010) refere-se “O sonho moderno de uma sociedade ordenada acabou (re)produzindo o seu contrário, quer dizer, mais desordem, mais caos ou, para falar conforme a expressão que ele empregou para caracterizar essa tendência, mais ambivalência” (p.22)

O sistema educativo, que em certa medida continua a prevalecer foi apoiado pela certeza de um mundo racional, ordenado, “sólido”, assente nos princípios do final do século XIX, que tinha perspectivas de longa duração.

“Baseadas num processo educativo que, indiferente à novidade, ao acaso e à desordem, visava alimentar os aprendizes com uma educação para toda a vida. Nesse contexto, o conhecimento adquiria valor proporcional à sua duração, e a escola tinha qualidade na medida em que fornecia esse conhecimento de valor duradouro, bem adaptado, portanto, ao mundo sólido” (Almeida, Gomes, Bracht: 2010: p. 61)

Num mundo “líquido”, onde a ordem dá lugar ao caos e a certeza à incerteza e ambivalência, a escola parece continuar imutável, indiferente aos desafios que cada vez mais se colocam, a questões como a ética, o respeito pelo outro a capacidade crítica, a capacidade de síntese e análise num mundo repleto de informação muitas vezes contraditória, ou deliberadamente falsa. Como apoiamos os alunos a lidar com as contradições e ambivalências que experimentam diariamente é um tema relevante. Na contemporaneidade, a modernidade ambivalente é discutida por exemplo na crise ambiental pois a forma como imaginávamos o progresso no sentido de um desenvolvimento ilimitado, onde a técnica estaria ao serviço da indústria e da economia, começa a configurar-se cada vez mais difícil.

Alguns trabalhos contemporâneos tendem a refletir muitas destas preocupações. Das representações mais realistas ligadas à fotografia ambiental, ou à eco-arte, mas também nas mais expressionistas ou simbólicas, como a performance-arte de Peter Fend pretendem colocar em questão as contrariedades do progresso. Os trabalhos de Marina Abramovic,, ou os de Cindy

Sherman, que apoiam alguns exemplos que desenvolvemos na parte empírica. As artes são híbridas, aglutinadoras, dualísticas, elas apresentam os encontros cada vez maiores e cada vez mais rápidos entre culturas, trazendo para o debate a evolução de uma modernidade que à semelhança do que acontece em grande parte dos eventos químicos com o processo de fusão, ou seja a passagem do estado sólido ao estado líquido.

Ao contrário de outras disciplinas, mais estanques, mais presas ao modelo sólido do século passado, as artes foram de certa forma as primeiras a chamar a atenção para a importância de não termos leituras unívocas sobre os assuntos. Embora a visão mais *instrumentalista* do ensino das artes tenha vindo a ser substituída por uma visão mais essencialista., como a que defende Eisner. As consequências dessa visão ainda se demoram a sentir no sistema de ensino. A permanência ainda de um modelo Cartesiano que separa o objeto de estudo, do sujeito, ou seja, o da classificação e da disciplinarização do conhecimento, conduz a uma fragmentação que impede uma leitura mais ampla e abrangente da realidade. O paradigma pós-moderno incentiva por oposição ao modelo cartesiano, que o conhecimento tem de ser analisado numa perspetiva mais transdisciplinar, observando e integrando uma análise crítica à construção do conhecimento, oferecendo diferentes leituras sobre um determinado tema, e incluindo narrativas do ponto de vista de “outros” grupos com menos visibilidade. No caso da educação artística, Harold Pearce, professor Canadano suportado pela abordagem do filósofo Jurgen Habermas desenhou uma proposta para identificar e analisar três formas de estruturar o saber na educação, nomeadamente na educação artística.

O primeiro paradigma é denominado “Educação Artística Pré-moderna” enfatiza o trabalho empírico, conhecimento técnico, produtos técnicas e afins (Pearse cit. In Clark, 1996: p.22). O segundo paradigma denominado “Modern Art Education”, centra-se numa aprendizagem centrada na comunicação, interpretação, no conhecimento situacional. (Pearse cit. In Clark, 1996: p.22).

O terceiro paradigma é o de uma educação artística “Pós- Moderna. Aqui o saber surge da consciência crítica, do conhecimento criado através da reflexão, da acção crítica. (Pearse cit. In Clark, 1996: p.22).

Embora os três modelos tenham elementos relevantes, o terceiro paradigma enfatiza um dos aspetos que será central para as competências do século XXI: “relationships between the

visual world and the social world, relationships which reveal how injustices within society marginalize certain groups by virtue of their class, gender, or race” (Clark, 1996, p. 24).

Como referido, a exclusão social acarreta muitos problemas sociais e educativos também já referidos, porque numa sociedade cada vez mais multicultural a escola é o espaço privilegiado para os encontros e desencontros, dado que em certa medida na maior parte dos países os alunos emigrantes apresentam piores resultados escolares, quando comparados com os nacionais dos países de acolhimento.

As artes numa sociedade intercultural e a sua centralidade no currículo.

Com uma sociedade cada vez mais multicultural, por um lado e com o aumento dos movimentos neonacionalistas, por outro, pensar a integração das diferentes culturas e propiciar uma reflexão sobre as mesmas pode e deve ser também uma responsabilidade da escola. O campo das artes poderá ser nesta matéria, um espaço privilegiado para trabalhar as questões culturais, pois não existe cultura sem arte, nem arte sem cultura.

A educação intercultural permite que os alunos reconheçam no outro competências e valores e nesse sentido a educação artística é um meio privilegiado pois agrega diferentes influências e diferentes influenciadores. Importa que o professor tenha uma visão crítica dos programas e que permita um alargamento daquilo que deve ser conhecido e que se distancie de uma visão limitada, euro-centrada, masculina

O ensino das artes poderá assim afirmar-se como uma disciplina central para trabalhar estas questões possibilitando por um lado que se faça uma leitura da cultura onde o aluno se encontra inserido, conhecendo o seu património cultural local, mas ao mesmo tempo, partir desta análise para ter uma visão mais alargada daquilo que é o legado cultural. Ou seja, perceber que a cultura e arte resultam de um processo de interações, encontros e desencontros da relação entre culturas. Um exemplo que podemos tomar será o do singular instrumento musical “Cavaquinho”, com origem presumível no norte de Portugal que tomou diferentes nomenclaturas e pequenas variações e faz hoje parte da cultura musical de países tão distintos como Portugal, Brasil, Cabo-verde, Hawai ou Indonésia.

O professor de artes tem assim, uma enorme responsabilidade na forma como ajuda os seus alunos a ver o “eu” e o “outro”. Apurando o seu olhar crítico, deve estar atento sobre as

suas próprias concepções e preconceitos, o seu entendimento sobre o que é e não é arte, por exemplo, poderá ser determinante para as opções metodológicas e pedagógicas da sua responsabilidade, nomeadamente quando distingue “artes maiores” e “artes menores”. Como refere Richter (2002) “A tendência no ensino da arte, é reproduzir um conceito de arte modernista, largamente aceite nos meios académicos. Este enfoque exclui todas as artes chamadas “menores” e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em arte (p. 91).

Por outro lado, as imagens como já referimos, viajam hoje à velocidade da luz, e são cada vez mais transnacionais, sem barreiras nem fronteiras. Contudo, sem conhecer os códigos que as originaram, estamos muitas vezes reféns de uma leitura pouco informada.

Neste campo Richter (2002) aponta que explorar a arte contemporânea na sala de aula poderá ser um ponto de partida para a educação intercultural nas escolas pois os artistas têm trazido para o debate preocupações com a questão das diferenças, questionando as visões hegemónicas e unívocas.

Se o currículo nacional (Macro) transmite, no que aos conteúdos diz respeito, uma análise hegemónica formal e prescritiva, é necessário que as escolas e os professores saibam adequar e contextualizar a sua acção num projeto curricular adequado às suas características, necessidades e problemas. Seja ao nível meso (escola) ou micro (turma) cabe a cada um promover a diferenciação através do projeto educativo da escola e da turma. Neste sentido, o currículo é um “processo contínuo de decisões, uma construção que ocorre em diversos contextos a que correspondem diferentes fases e etapas de concretização entre as perspetivas macro e micro curricular” (Pacheco, 1996: 68).

Com a apresentação do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, podemos encontrar alguns princípios orientadores que permitem uma leitura mais transversal e abrangente, abrindo possibilidades para o reconhecimento de que a escola é veículo de transmissão de princípios e valores para além de conhecimentos e competências. Neste sentido entende-se como necessário que o relativismo e a perceção da diferença sejam estimulados, a par das capacidades críticas dos problemas apresentados.

De acordo com Alvarez é necessário pensar “una educación intercultural de *segunda generación*, en la cual la diversidad se asume como normal y la inmigración como un hecho constitutivo de nuestras sociedades” (2017, p.168). Uma educação que permita pensar os

problemas que encontramos a nível social, cultural, ético, ambiental, etc, na escola, na comunidade e nos alunos. A globalização e a mistura de culturas fazem com que se abra o leque de possibilidades, linguagens e aprendizagens interculturais. sendo um desafio ainda maior a adequação das estratégias de forma individual, mas também valorizando o seu saber num grupo heterogéneo. E é este jogo de centralizar - canalizando as aprendizagens para características individuais e de descentralizar - descentralizando as orientações pré-definidas no currículo para abranger as diferenças de toda uma comunidade, um grande desafio das sociedades e implicitamente, dos professores e da escola.

Capítulo III - O estudo da figura Humana no ensino das artes visuais.

O estudo da figura humana tem constituído desde sempre um tema recorrente na história de Arte desde a antiguidade até aos nossos dias. Desde as figuras rupestres à Venus de Willendorf, aos Cânones desenvolvidos no Antigo Egito e mais tarde no Renascimento com o homem de Vitruvius, talvez como o expoente máximo do “homem perfeito”, são vários os exemplos do corpo enquanto tema no desenho, mas também como objeto de estudo para a sua melhor representação.

O desenho agrega também várias áreas do saber, enquanto disciplina, que fizeram evoluir o estudo deste tema, nomeadamente a medicina, que faz uso do desenho anatómico, a arquitetura e a engenharia que usam o desenho projetual para estabelecer uma harmonia entre os espaços e objetos com o ser humano. O Design ou o desenvolvimento de conteúdos multimédia encontram no desenho uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento de conteúdos.

Na sociedade contemporânea a “corporeal turn” tem sido uma realidade com muitos desafios nem sempre fáceis de ultrapassar. Por exemplo, no que aos jovens diz respeito existem cada vez mais estudos como os Strasburger., Jordan, & Donnerstein, E. (2010) ou o trabalho de Ponte (2019) que apontam para uma crescente insatisfação dos jovens com o seu corpo e da sua relação com o uso de redes sociais, nomeadamente em crianças pré-adolescentes.

Assim verificamos que o corpo é um tema central da história de arte e que embora as convenções que dominam as representações tenham vindo a ser alteradas, desde sempre estiveram presentes.

A figura da Venus de Willendorf descoberta no princípio do século XX na Áustria, é um dos exemplares mais remotos que se conhecem de figuras humanas. A obra está datada entre 22000 a 25000 anos antes de Cristo, o que a situa no período paleolítico. Esta indicação cronológica aponta para que a dimensão de cerca de 11cm se relacionaria com a portabilidade daquele objeto, em virtude de os povos desta época serem nómadas. Também as suas

características físicas que enfatizam a zona média do corpo, nomeadamente as partes do sistema reprodutor/ feminino, poderiam indicar que se trataria de um objeto simbólico da fertilidade. Embora não se possam fazer afirmações categóricas sobre estes objetos pré-históricos podemos afirmar que existe uma associação entre a representação da figura humana e a as crenças e culturas onde esta se encontra.



Figura 1 - Venus de Willendorf, Fonte: <https://www.britannica.com/topic/Venus-of-Willendorf>.

Na pintura egípcia, as proporções do corpo e as posições eram determinadas por uma grelha estrutural e as ações eram dadas através de posições e gestos estereotipados. Como refere Calado “ a questão das proporções parece ter preocupado o homem desde muito cedo, assim como a representação de um corpo ideal, que vemos na arte egípcia como nas top-models de hoje” (2012: p.110).

Um pouco mais tarde, com os gregos, vamos ter aquele que é considerado o primeiro tratado sobre a figura humana, o Cânone de Policleto. Pela dimensão e importância que o império grego e posteriormente o romano têm na cultura ocidental, ainda hoje persiste a tradição da *mimese* ou seja, da imitação da natureza e das suas formas. Bird (2012) salienta o caráter “propagandístico” da arte romana, a qual reinventa a estética dos antecessores gregos a partir de uma abordagem estatal e personalizada, por exemplo nas figuras dos imperadores ou dos generais, aproximando-se das suas características físicas.

Durante a Idade Média parece existir uma diminuição significativa no desenho o que nas pesquisas de Calado (2012) parece apontar para duas situações contrárias. Por um lado, a produção artística do desenho teria sido praticamente abandonada, recorrendo apenas a

desenhos preparatórios a carvão ou pincel para a decoração de muros e frescos, ou esboços para as miniaturas. Por outro lado, alguns académicos defendem que existiram desenhos autónomos sem estarem necessariamente ligados a uma pintura, mas os que chegaram até nós serão extremamente raros. Relativamente ao modo como era representada a figura humana também foi sobejamente alterada durante esta época, nomeadamente os nus, que constituem uma boa parte da escultura e pintura da Grécia e Roma antiga, e são agora banidos dos padrões da arte europeia. “The association of the human form with the idea of sin, with paganism, and with everything that was considered evil and profane by the medieval church, meant that artists were either forbidden to represent the nude or permitted to depict it only in the most stilted and artificial terms.” (Levy, 1968, p. 24)

Neste sentido podemos também observar que a representação da figura humana não é meramente física, mas ao longo da história de arte iremos observar que a representação está impregnada de valores, de tradições de manifestações culturais que vão influenciar essa mesma representação.

Assim, com o renascimento, além da recuperação dos modelos gregos e romanos, iremos ter a influência de um espírito científico na arte, e da arte na ciência, levando alguns autores a afirmar: “um dos princípios da arte renascentista é que a pintura e a escultura devem transmitir uma ideia realista mas também idealizada do mundo”. Quem o refere é Leon Batista Alberti no seu tratado “Della Pintura” escrito em 1430. (cit. in, Woolf, 1987: p.9)

Este interesse pelo realismo vai trazer para a oficina práticas de ciência nomeadamente a dissecação dos corpos para entender toda a configuração anatómica do corpo humano. Como refere Calado “a partir de agora não bastava conhecer o corpo por fora, a sua aparência, através do desenho de modelo vivo, era necessário saber como ele era formado por dentro e como se articulava.” (2012; p.114). Até esta data, os estudos médicos eram feitos sobretudo por analogia, quer isto dizer que a formação em medicina não permitia a análise do corpo humano, por questões de ordem religiosa, mas sim a de animais que se assemelhavam, fosse o esqueleto do macaco ou as vísceras do porco ou do cão. É então a partir do renascimento, que os artistas se vão debruçar sobre o estudo anatómico para conseguir desenhar de forma mais realista a expressão da figura humana.

Nesta matéria Leonardo da Vinci será um dos artistas que mais investe no conhecimento do corpo humano. Iniciado na oficina de Verrocchio, o seu interesse e estudos de anatomia são notáveis.

It cannot be determined exactly when Leonardo began to perform dissections, but it might have been several years after he first moved to Milan, at the time a centre of medical investigation. His study of anatomy, originally pursued for his training as an artist, had grown by the 1490s into an independent area of research. As his sharp eye uncovered the structure of the human body, Leonardo became fascinated by the figura istrumentale dell' omo ("man's instrumental figure"), and he sought to comprehend its physical working as a creation of nature. Over the following two decades, he did practical work in anatomy on the dissection table in Milan, then at hospitals in Florence and Rome, and in Pavia, where he collaborated with the physician-anatomist Marcantonio della Torre. By his own count Leonardo dissected 30 corpses in his lifetime. (Heydenreich, 2019: p.6)

O desenho ganha também relevância para a ciência e terá outros pintores notáveis como Rembrandt, que continuaram o legado de manter esta relação entre arte e medicina, de que é exemplo a célebre pintura "Lição de anatomia do Dr. Tulp" onde se apresenta a fisiologia de um braço de um homem que tinha sido condenado por ter praticado assaltos. Como refere Calado "as lições de anatomia tornam-se públicas e são representadas na pintura (...) nos tratados de anatomia do século XVIII a ilustração é de tal modo precisa e minuciosa que constitui uma obra de arte, o que atualmente deixou de acontecer." (2012: p. 115)

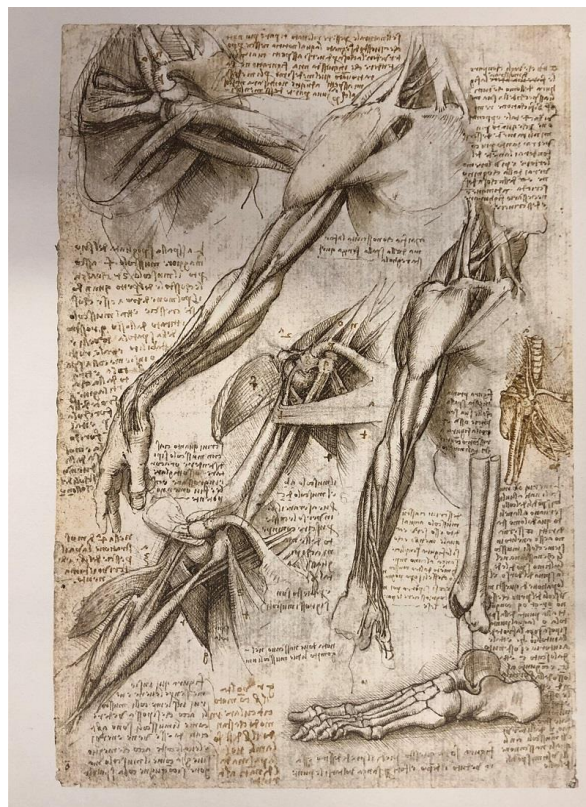


Figura 2 - Desenho anatómico de um braço, Leonardo Da Vinci



Figura 3 - A lição de anatomia do Dr Tulp.

O renascimento vem também alterar a forma do ensino do desenho nomeadamente a passagem da oficina, para a academia. No final do século XVI, o desenho de estátuas antigas ou de modelos vivos, ou mesmo a cópia de desenho anatómicos, faziam parte da formação de base de um indivíduo, que passou a ser institucionalizada e onde o estudo da figura humana era determinante para a formação dos artistas. Em Portugal a Academia de Belas Artes será fundada em 1836. Anteriormente conhecem-se algumas obras teóricas que terão por objetivo a passagem do conhecimento como *Da Pintura Antigua* (1548) de Francisco de Holanda, ou o tratado de Filipe Nunes *Arte da Pintura, symmetria e perspectiva*, publicado em 1615. Qualquer um deles aponta para a importância do estudo da figura humana, mas também para a necessidade de estabelecer uma academia, onde se aborde de forma mais sistematizada o ensino do desenho. Assim, embora não sediada em Lisboa, “no reinado de D. Joao V, apesar da vontade régia de proteger as artes, não existiam artistas capazes de estabelecer uma academia de nível europeu. Por isso o rei terá decidido fundar uma academia de Portugal em Roma.” (Calado, 2012: p. 118). Tanto na Europa, como em Portugal, a influência classicista, da mimese da aproximação realista das formas da natureza irá manter-se no ensino do desenho, onde a figura humana e o seu estudo terá lugar de destaque.

Nas artes as representações a partir do real eram condição para atingir os princípios estéticos da antiguidade, o belo, o bom e o verdadeiro. O artista tal como o cientista deveria procurar retratar a realidade de forma objetiva e verdadeira. O conceito de *mimesis* é central para todas as formas de expressão artística mas, para esta fase em particular .

Nos séculos que se seguem a mimese vai gradualmente perdendo importância no campo artístico. Durante o século XIX alguns artistas começam a desafiar as propostas da academia, considerando-as demasiado restritivas.

“Gradually, the supremacy of the classical model also came to be challenged. Edgar Degas, like Géricault, was trained in the academy system, but used new patterns on which to base his exploration of the subject matter of modern life. (...) Degas was probably able to set new poses and perceive natural proportions in his models partly with the help of photography.”(Wolf, 1987 : p.14)



Figura 4 - Pietá Negra, Vasco Araújo e Francisco Vidal (2006)

A fotografia terá assim um papel determinante, não só para o ensino do desenho, mas também para a “libertação” do artista, relativamente à imitação fiel da realidade. O interesse pela luz/sombra, pelas cores e a sua simbologia, e mais tarde pela desconstrução e subjectividade da figura humana, vem imprimir no campo artístico outra abordagem que terá também implicações ao nível do ensino do desenho.

A partir do século XX, e com os progressos alcançados, começam a surgir as primeiras questões sobre os padrões universais do modelo científico, primeiro com o decadentismo depois com os modernistas.

O que move o artista não é mais a pretensão mimética do real, mas a sua desconstrução e desfragmentação. A lente a partir do qual o artista constrói a sua obra assemelha-se a um caleidoscópio, segmentado, geometrizado como nos trabalhos de Gaudí. O questionamento do papel do homem e da mulher na sociedade, o amor, a natureza, parecem pulsar a partir do inconsciente freudiano.

Freud e Nietzsche têm um papel fundamental para entender o trabalho de alguns autores contemporâneos. Neles encontramos a crítica à razão consciente e a crítica à razão do homem moderno, respetivamente. A condenação do homem a ele próprio, às suas imperfeições e às suas ambivalências, provoca angústia.

Freud assinalava, «o nosso sofrimento – bem como o medo de sofrer, ou a dor irritante e insuportável que resulta desse mesmo medo – tem por origem a supremacia da natureza, a caducidade do nosso corpo e a insuficiência dos nossos métodos de regulação das relações humanas no interior da família, do Estado e da sociedade» (Freud *apud* Bauman, 2006:10)

É com este último tipo de sofrimento, o de origem social, que temos mais dificuldade em conviver. Segundo Bauman (2006) e Castel (2003) é-nos difícil compreender porque motivo as instituições que nós próprios criámos, não representarão para todos bem estar e proteção social. A confiança e o medo são campo de batalha e espaço de debate de que a arte se apropria para fazer a sua própria leitura e intervenção num imaginário que estaria, até então, *latente*.

Na arte contemporânea, o corpo humano é central para a forma como entendemos elementos diversos da nossa identidade como o género, sexualidade, raça e etnia. As pessoas alteram os seus corpos ou parte deles para se alinharem ou se revoltarem contra as convenções sociais ou para expressarem mensagens que pretendem transmitir da sua personalidade. Diversos artistas exploram estes elementos da nossa identidade através de representações do corpo e usando os seus próprios corpos no seu processo criativo.

Nos anos 60 e 70, o corpo assumiu outro papel importante na história de arte, como meio com o qual as artistas criaram o seu trabalho. A *Performance Art*, um termo cunhado no início da década de 1960, à medida que o género começava a tomar forma, as ações que um artista executa são centrais para a obra de arte. Para muitos artistas, a utilização dos seus corpos em *performances* tornou-se uma forma de reivindicar o controlo sobre os seus próprios corpos e de questionar questões de género.

A compreensão da performance e da sua possibilidade multimodal, permite enriquecer o campo artístico e apresentá-lo de forma alargada e abrangente. A performance como linguagem artística caracteriza-se assim, em primeiro lugar, como um espaço híbrido onde as fronteiras entre música, dança teatro, poesia vídeo, se esbatem na tensão de teorias e práticas, e se encontram, no campo da experimentação e no experimentalismo, característicos da segunda metade do século XX. A sua definição como afirma Goldberg é por isso complexa e pouco rígida.

Qualquer definição mais rígida negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois os seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material - literatura, poesia, teatro, música, dança, arquitetura e pintura, assim como vídeo, película, slides e narrações, utilizando-os nas mais diversas

combinações. De facto, nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada performer cria a sua própria definição através dos processos e modos de execução adoptados. (Goldberg, 2007, p.10)

Embora a performance seja uma área relativamente nova da história da arte, tem raízes na arte experimental do final do século XIX e início do século XX. Olhando para as vanguardas da época, estes primeiros exemplos encontraram influências na performance teatral musical, e poesia. Marcel Duchamp, a escola da Bauhaus ou os artistas futuristas italianos terão sido alguns dos precursores deste movimento.

Após a Segunda Guerra Mundial, a performance surgiu como uma forma de os artistas explorarem questões filosóficas e psicológicas sobre a existência humana. Para esta geração, que tinha testemunhado a destruição causada pelo Holocausto, pela bomba atómica, ou na luta contra a guerra do Vietname, o corpo ofereceu um meio poderoso para comunicar uma mensagem. Enquanto a pintura e a escultura se baseavam na forma expressiva e no conteúdo para transmitir significado, a arte performativa obrigava os espectadores a envolverem-se com uma pessoa real que podia sentir frio e fome, medo e dor, excitação e constrangimento - tal como eles.

Não será por acaso que, a partir dos anos sessenta, diferentes artistas, em alguns casos com fins contestatórios, de intervenção no cotidiano e de questionamento dos limites e fins das artes do espetáculo, passaram a impregnar a discussão crítica sobre a produção artística. Foram várias e distintas estas manifestações, como os happenings, intervenções, instalações, body art, espetáculos e eventos que popularizaram a discussão do que é ou não Arte, das funções da arte, dos fins e meios por intermédio dos quais esses artistas produziam.

Nesse contexto, como refere Icle (2010) o limite entre Arte e vida era levado ao extremo, e surge uma nova figura, não mais o ator, o bailarino, o músico, o artista, não mais um especialista, mas o performer. “Um híbrido que faz do próprio corpo obra de arte e tendo, como elemento principal, o corpo, é relevante entender de que forma os artistas se distanciaram da tela e do pincel e dos demais materiais tradicionais.” (Icle 2010, p. 10). Muitos artistas dedicaram-se à exploração do corpo recorrendo às mais diversas áreas, criando obras únicas, efémeras, das quais apenas fica o registo em vídeo e fotografia. “A origem do happening e da performance está diretamente [...] relacionada com a live art, movimento que trouxe a arte para

o dia-a-dia, dissociando-a dos ambientes onde usualmente acontece e dando aos atos cotidianos [...], como andar, fazer compras, trabalhar, etc, o status de arte.” (Goldberg, 2007, p.15).

Neste sentido, o happening tem um enorme potencial criativo para o trabalho artístico na escola pois, facilmente, conseguimos fazer ligações interdisciplinares, assim como é um excelente meio para colocar o corpo em ação. Sobretudo num enquadramento de pós confinamento em que os adolescentes se viram apartados das suas vivências sociais, importa problematizar e enfatizar esta questão.

De acordo com Glusberg, também na sequência do happening, surge a body-art, manifestação artística na qual o "denominador comum era desfetichizar o corpo humano, eliminando toda a exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela literatura, pintura e escultura - para trazê-lo à sua verdadeira função: a de instrumento do homem, do qual, por sua vez depende o homem" (2002, p.23). Glusberg considera que a arte da performance pode ser encarada como um desenvolvimento da body-art, uma vez que, esta linguagem está intimamente ligada ao corpo do artista; à sua roupa e aos seus objetos. Com a body-art o corpo torna-se no elemento crucial da criação artística, sendo utilizado como suporte da obra. Também aqui poderemos ter um vasto campo que nos interessa explorar que é o corpo enquanto meio de comunicação e de ação. Richard Schechner nos seus estudos sobre performance, refere: Nas produções artísticas contemporâneas, o conceito de “Belo” adquire uma nova dimensão, indo para além da significação clássica, “estende-se a uma pesquisa de emoções, de verdade, de tomada de consciência. É preciso sentir a veemência das obras, compreender a sua singularidade, o seu poder de impacto.” (Schechner, 2002, p. 35).

Como se aponta neste trabalho, a figura humana ainda hoje é um tema central da arte e dos currículos de ensino seja a nível superior seja ao nível secundário onde desenvolvemos o trabalho.

Ao analisarmos os programas em vigor da disciplina de Desenho A podemos verificar que são diversas as sugestões de trabalho, que integram direta ou indiretamente o estudo da figura humana. Podemos ter como exemplo; o estudo da figura-humana, que é sugerido tanto no 11º como no 12º ano; o modelo de gesso e o estudo de fragmentos do modelo; Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio; Autorretrato; Retrato; Retrato de corpo inteiro; «Nu descendo uma escada»; Atleta; Retrato a dois momentos; Modelo de Gesso; Articulação da figura humana com forma mecânica ou utensílio; Autorretrato; Retrato; Retrato

de corpo inteiro; (Ramos et al., 2002). Se analisarmos os tempos sugeridos pelos autores do programa de desenho, podemos verificar que na proposta total de 180 tempos que contemplam um ano letivo cerca de 120 tempos estariam direcionados ao estudo da figura humana, de forma direta ou indireta.

Na atualização feita através dos documentos sobre as Aprendizagens Essenciais podemos registar que tanto no 11º, “Desenvolver, com crescente domínio, os estudos de formas e de escalas, iniciando processos de análise e síntese do corpo humano” como no 12º ano “Desenvolver, de forma autónoma e criativa, os processos de análise explorados anteriormente, através do desenho de várias expressões do corpo e da cabeça.” está referido o desenho da figura humana.

Capítulo IV - O ensino à distância: desafios e potencialidades.

Ao fim de quase dois anos de pandemia, ainda existem poucos artigos sobre o ensino à distância em Portugal, nomeadamente, no que às artes visuais diz respeito. Dadas as particularidades do ERE que tem contornos recentes, não existem muitos trabalhos sobre o ensino à distância nas Artes Visuais. Fazendo uma pesquisa, antes da situação de confinamento, em março de 2020, não existem praticamente trabalhos sobre o ensino à distância das artes visuais em Portugal. Se analisarmos os trabalhos que relacionam a tecnologia e as artes visuais, já vamos ter mais alguns resultados, mas poderíamos dizer que a tecnologia ainda está um pouco afastada da sala de aula de desenho. Ainda que como sabemos os alunos usam diariamente recursos digitais nos seus telefones e alguns alunos também os usem para a prática e experimentação em desenho.

Assistimos a uma cada vez maior utilização dos ecrãs por parte das crianças e jovens, onde o tempo que as novas gerações passam na interação com estes dispositivos é extremamente elevado. Um estudo apresentado pelo neurocientista Michel Desmurget (2021) indica que aos 2 anos, por exemplo, as crianças estão todos os dias quase três horas em interação com os ecrãs. Entre os 8 e os 12 anos, esse tempo aumenta para cerca de quatro horas e quarenta e cinco minutos e entre os 13 e os 18, a exposição é em média de seis horas e quarenta e cinco minutos diários.

Ainda que de um ponto de vista teórico todos os nossos alunos já sejam considerados “nativos digitais”, na prática muitos alunos apresentam muitas dificuldades no uso de ferramentas digitais. Fazer um upload de um trabalho, editar um vídeo simples, ou colocar imagens em ferramentas colaborativas como o “Padlet” parecem ser para muitos, tarefas exigentes. Um estudo sobre a literacia digital dos jovens, levado a cabo em 2018 pela IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) aponta que 25% dos alunos só conseguem efetuar “tarefas básicas” de recolha e gestão da informação e têm um conhecimento funcional dos computadores enquanto ferramentas de trabalho, ficando assim no nível 1 “básico/funcional”. Por outro lado, no nível 4 de utilização, ou seja, aqueles que conseguem avaliar criticamente as informações, assim como produzir conteúdos, apenas 2% parecem estar neste patamar. (Fraillon, et. al., 2018).

Quando o estado de emergência inicial em Março de 2020 se impôs, a realidade em Portugal não permitia que se usasse em exclusividade o ensino por via de computadores e uso

de internet, pois cerca de 50000 alunos não tinham acesso à internet e cerca de 850 000 não tinham computador em casa. Daí que em Portugal uma das soluções apresentada como alternativa foi o programa “Estudo em Casa” que era, no fundo, a recuperação de um modelo que se iniciou em Portugal em 1965, na altura designado por telescola. É assim curioso que praticamente sessenta anos depois, Portugal recupere este sistema para fazer face às soluções do ensino a distância, não havendo ainda capacidade instalada para que os alunos possam usufruir das ferramentas educativas disponíveis no século XXI. Talvez por esta razão, vejamos diferenças consideráveis entre o primeiro e o segundo confinamento, tendo sido feito um investimento significativo na aquisição de material para os alunos. Num estudo desenvolvido pelo The Economics of Education Knowledge Center da Nova School of Business realizou um inquérito on-line dirigido a todos os professores que foi aplicado entre abril de 2020 e Janeiro de 2021. A percentagem de professores de escolas públicas que ministravam aulas por videoconferência aumentou de 22% em março de 2020 para 89% em maio de 2020, e de 63% para 98%, no caso dos professores de escolas privadas.

Contudo, como aponta Figueiredo (2020), para além dos métodos de contacto com os alunos existe uma diversidade de variáveis, sobre as quais importa refletir, nomeadamente os *Tempos, a Simultaneidade, o Controlo, os Ritmos, as Tecnologias e a Empatia*. Seguidamente se apontarão os desafios que cada uma destas variáveis implica na forma de pensar e estruturar o ensino à distância. Algumas destas variáveis “balançam” entre uma visão mais tradicionalista, ou mais “sólida” como já anteriormente apontado, e uma visão mais “líquida” que o ensino à distância poderá proporcionar.

Um dos aspetos que Figueiredo (2020) ressalta é a questão da simultaneidade. O ensino presencial exige a participação simultânea de ambos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Esta simultaneidade permite a resposta imediata, a capacidade de leitura das expressões que os alunos fazem, e em função dessas reações a adequação do seu discurso. Habitados às respostas imediatas e aos mecanismos de controlo centrados no professor, o desafio da simultaneidade será o primeiro paradigma que acaba por ser desconstruído. Assim as soluções de videoconferência em substituição às do tempo real das aulas, terá servido como um mecanismo de substituição do modelo tradicional. Contudo, como veremos, este decalque do ensino presencial para o ensino à distância comporta vários equívocos e a questão da simultaneidade será um dos exemplos que terá também implicações noutras dimensões que foram indevidamente adaptadas.

Vejamos por exemplo a gestão dos tempos no ensino presencial. Ainda hoje, apesar dos estudos sobre a atenção e cognição, a escola continua a reproduzir um modelo em muito marcado pelo registo fabril do século XIX, dominada pelos toques de entrada e saída, em que o tempo estava padronizado em aulas que contemplam os tempos da simultaneidade. Na transição para o ensino à distância, alguns destes padrões foram mantidos, nomeadamente no ensino primário onde muitos alunos cumpriam praticamente o mesmo horário do que no ensino presencial. Vejamos por exemplo as recomendações do departamento de educação do estado do Illinois (2020) sobre os tempos recomendados em função da idade dos alunos

Grade Level	Minimum	Maximum	Recommended Length of Sustained Attention
PreK	20 minutes/day	60 minutes/day	3-5 minutes
K	30 minutes/ day	90 minutes/day	3-5 minutes
1-2	45 minutes/day	90 minutes/day	5-10 minutes
3-5	60 minutes/day	120 minutes/day	10-15 minutes
6-8	Class: 15 minutes/day Total: 90 minutes/day	Class: 30 minutes/day Total: 180 minutes/day	1 subject area or class
9-12	Class: 20 minutes/day Total: 120 minutes/day	Class: 45 minutes/day Total: 270 minutes/day	1 subject area or class

Figura 5 - Tempos recomendados para o ensino à distância.

Fonte: Illinois State Board of Education (2020)

Em muitas escolas, mesmo os alunos do ensino primário, cumpriram o horário escolar estabelecido para o regime presencial sem nenhum tipo de alteração.

No caso do controlo da aprendizagem, mais uma vez pela questão da simultaneidade no ensino presencial, tende a ser o professor a ter o locus de controlo da aprendizagem decidindo os tempos para as tarefas, ou para a exposição dos assuntos. O professor tende a centralizar, e, talvez por isso, fosse para muitos alunos difícil a transição para o regime à distância, pois estes nem sempre estão habituados a trabalhar de forma autónoma ou cooperativa. como refere Figueiredo: “A autonomia é, no entanto, difícil de estabelecer, cultivar e manter, em particular nos contextos educativos tradicionais, onde os alunos estão condicionados desde novos à dependência e falta de autonomia e preferem – por vezes exigem – que essa dependência e falta de autonomia se mantenham” (Figueiredo, 2017: p. 265)

De acordo com este autor torna-se necessário apostar em ferramentas mais avançadas de autonomia, que poderão ser facilitadas pelas ferramentas tecnológicas que apoiam na

construção e manutenção dessa autonomia. Assim ferramentas como os portfólios digitais ou as rubricas definidas pelos alunos, poderão ser exemplos de instrumentos de base tecnológica a ser explorados e investigados.

Tendo por base uma das nossas perguntas de partida, “quais são os principais benefícios do uso de recursos digitais nomeadamente o uso de aplicações a que os alunos recorrem diariamente no ensino das artes visuais?” podemos sintetizar algumas dimensões, que estas ferramentas podem possibilitar como a cultura visual, a estética, a criatividade e cognição.

Relativamente à primeira dimensão - cultura visual e estética, são vários os autores (Morris, 2016; Gyliard, 2017; Pereira & Souza, 2019) que referem o uso da tecnologia e de recursos digitais como um veículo de aprendizagens poderoso, pois conjugam diversos elementos como vídeo, som, texto e uma informação visual diversificada (imagens, tabelas, gráficos, design) que poderá ser trabalhada nas aulas, tendo uma enorme vantagem para o professor pois trata-se de trabalhar a partir de um suporte que os alunos conhecem e dominam. No entender de Gyliard, (2017) os recursos digitais desenvolvem nos alunos a capacidade de criarem e compartilharem ideias através das narrativas que os alunos desenvolvem e da estética que cada programa possui. Esta familiaridade com a estética que os alunos adquirem ao utilizarem as redes sociais, pode ser usada pelos professores para entender as qualidades e características estéticas nas obras de arte. A pesquisa de imagens em plataformas como o instagram ou o Pinterest pode ser também como uma estratégia utilizada pelo professor como refere Martyniuk (2018): uma pintura baseada no estado emocional de uma imagem que tenha encontrado; uma fotografia de reencenação de uma cena podem ser atividades a desenvolver.

Relativamente à dimensão que se refere à criatividade e cognição, podemos ter opiniões distintas, por um lado o número de horas que os alunos passam em frente a um ecrã pode ser prejudicial, sobretudo quando se trata de uma atitude passiva, o chamado “scroll” onde o alunos é apenas um espectador. Mas por exemplo no caso da utilização de videojogos como ferramenta que também pode ser usada em sala de aula podemos verificar que o desenvolvimento/ programação de jogos favorece o pensamento criativo, tornando os alunos mais capazes de ver múltiplas perspetivas do mesmo problema, de encontrar conexões, avaliar criticamente as informações recolhidas. (Han, 2015; Moris, 2016). Um dos exemplos dados é com o jogo Minecraft onde os alunos podem aplicar vários conceitos-chave à aprendizagem na sala de aula, desenvolvendo o pensamento estratégico e a capacidade de planeamento dos jogadores, (Overby & Jones, 2015; Pereira & Souza, 2019; Boyd, 2005; Gyliard, 2017) criando e

partilhando ideias criativas. Limbo e Sims, apontam para o desenvolvimento do pensamento estratégico, da capacidade de planeamento e da capacidade criativa na construção de espaços.

De acordo com Johnson (2005) e Morris (2016), os jogos são simultaneamente de natureza cognitiva e fisiológica, um processo de aprendizagem complexo, instrumento de reflexão e de aprendizagem, desenvolvendo e promovendo a formação de vias neurológicas saudáveis, e o processamento cognitivo. Os jogos podem inspirar a forma mais sublime de cognição cerebral e desencadear a resposta física mais primitiva, muitas vezes simultaneamente (Parks, 2008).

Embora as recomendações sejam transversais às várias áreas do saber existem algumas particularidades no ensino das artes visuais que deverão ser abordadas. Um dos aspetos que podemos referir é que o ensino das artes visuais permite trabalhar qualquer conteúdo, e por isso, um dos aspetos que deve ser tido em conta é a possibilidade de esta disciplina ser um veículo multifacetado para o fomento da interdisciplinaridade, tão relevante para a prática pedagógica e para o sucesso dos alunos em contextos de ensino à distância.

Quando iniciamos as aulas em regime à distância, além dos documentos nacionais produzidos, nomeadamente nos que se encontram disponibilizados pelo ME no site criado para o ERE (Ensino Remoto de Emergência) designado “Apoio às Escolas”, um dos documentos em que nos apoiámos foram as recomendações desenvolvidas pela NAEA (National Arts Education Association), uma associação que tem um vasto trabalho, nomeadamente de investigação no ensino das artes visuais. Deste modo sintetizamos de seguida algumas das recomendações mais relevantes para o ensino desta matéria. tendo em conta a especificidade do ensino das artes visuais.

Um dos primeiros pontos é o encorajamento dos alunos a procurarem um espaço dedicado às suas tarefas. É importante que os estudantes tenham um espaço especial para os seus trabalhos académicos e artísticos, ainda que com toda a família em teletrabalho nem sempre seja fácil encontrar este espaço.

Em segundo lugar importa que o professor promova tarefas que tenham significado para os alunos e que se estabeleçam relações com e entre as matérias a desenvolver e a vida dos alunos, como o destaque dado a artistas, géneros e processos com os quais sentem uma ligação. Desafiam-nos com novas perspetivas.

A comunicação deve ser simples e clara, e devem existir estruturas de comunicação que permitam aos alunos tirar dúvidas nos momentos em que não estão de forma síncrona nas aulas. Os trabalhos devem ser muito claros e objetivos e o professor tem de manter uma atitude de

grande adaptabilidade e flexibilidade em função dos contextos e materiais que os alunos têm disponíveis.

Outra recomendação da NAEA é a de aplicar os conhecimentos artísticos da sala de aula à vida real. A aprendizagem pode acontecer fora da tecnologia e na comunidade, através de coisas encontradas nos ambientes naturais e urbanos dos estudantes.

A flexibilidade é outro aspeto importante pois os alunos podem ter necessidade de apresentar outras soluções para o problema colocado pelo professor, permitir que os alunos tomem a tarefa noutra direção e expressem os seus pontos de vista e interesses.

Por último permitir e fomentar através das artes visuais a aprendizagem social e emocional (SEL). Sobre este tópico detemo-nos no ponto seguinte.

4.1. A importância do bem-estar social e emocional no ensino à distância.

Embora o campo de estudo sobre as emoções e a sua relação com a aprendizagem não seja novo, o ERE veio sublinhar, a importância do bem-estar social e emocional na aprendizagem. Diferentes estudos sobre programas centrados na aprendizagem social e emocional (SEL) mostram que um processo sistemático de promoção do desenvolvimento social e emocional dos alunos é um elemento em comum entre as escolas que relatam um aumento do sucesso académico, uma melhoria da qualidade das relações entre professores e alunos, e uma diminuição dos problemas de comportamento (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011, in Brackett & Rivers, 2014).

A aposta em programas que integrem as competências sociais e emocionais podem ter resultados melhores quando os adultos envolvidos reconhecem a sua importância e também demonstram interesse em reconhecer as suas próprias competências sociais e emocionais. (Brackett et al., 2009).

“Results showed that educators who perceived greater school/district support of their SE needs also perceived less challenge implementing SEL during distance learning. In addition, school/district guidance to support SEL predicted both SEL implementation with students and educator use of SE, and inversely predicted self-judgment and emotional exhaustion. Relatedly, educators experiencing greater challenge implementing SEL during distance learning reported greater levels of emotional exhaustion.” (Zieher, et.al, 2021: p. 389)

A melhoria dos ambientes de aprendizagem, nomeadamente questões relacionadas com o comportamento dos alunos, mas também dos resultados escolares, são alguns dos aspetos que

têm vindo a ser demonstrados como resultado de um programa integrado e sistemático de competências sociais e emocionais. A aprendizagem socioemocional pode ser definida como:

“is the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions (CASEL, 2012, p. 4).

Iniciada em 1994, a CASEL - Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning -, é uma organização norte-americana que tem desenvolvido um trabalho muito consistente na pesquisa e na afirmação de medidas, assim como na construção de programas educativos que fomentem boas praticas a este nível. Esta organização considera que o conhecimento emocional e a sua aprendizagem é a “missing piece” no sistema educativo e assim em parceria com outros centros de investigação, nomeadamente com o Yale Center for Emotional Intelligence. Em Portugal não existe nenhum programa de âmbito nacional que trabalhe de forma sistematizada o conhecimento social e emocional, no ensino formal.

Se nos detivermos sobre o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória podemos encontrar nas áreas de competência várias alusões a dimensões desta Aprendizagem Social e Emocional como; o Bem-estar, saúde e ambiente; o desenvolvimento pessoal e autonomia; o relacionamento interpessoal; e a consciência e domínio do corpo. Ainda assim mesmo durante o ensino à distância não houve nenhum programa, ou recurso sistematizado para que se trabalhassem estas competências.

Nos últimos 20 anos o sistema educativo português procurou diminuir taxas de absentismo e insucesso escolar que se apresentavam elevados, face ao restante contexto europeu. Embora estes indicadores tenham apresentado melhorias, persistem ainda diversos problemas comportamentais assim como sentimentos negativos face à escola (Matos et al, 2015). Assim, se historicamente a escola assumia o seu papel como predominante na passagem do conhecimento entre gerações e procurava destacar a sua importância enquanto centro do acesso ao conhecimento, hoje temos de reconhecer que sem o bem-estar social e emocional das crianças e jovens é difícil atingir os objetivos cognitivos. Apesar disso, como refere Botton “Dedicamos inúmeras horas à investigação sobre placas tectónicas e formação de nuvens e muito pouco tempo a tentar compreender a vergonha e a raiva. Assume-se que a Inteligência Emocional é desnecessária ou impossível de ensinar.” (Botton, 2020: p. 8).

A aposta em programas sistematizados e que integrem de forma consistente e formalmente os currículos, demonstra o contrário. É possível, necessário e urgente o trabalho das competências socio-emocionais nas escolas. Quando falamos da importância da recuperação de aprendizagens, tendo em conta os acontecimentos dos últimos dois anos, temos de ter presente que esta é uma ferramenta essencial para esta recuperação.

Sem assumirmos a relevância que o bem estar psicológico, social e emocional dos nossos alunos está assegurado teremos cada vez mais dificuldades em obter bons resultados escolares. A questão é que para uma boa parte dos docentes, esta componente não deve fazer parte do espaço da sala de aula e consequentemente dos seus programas.

Educational settings are replete with affective experiences, anxiety and fun, frustration and fulfillment, disappointment and pride. The relationship between affect and cognition is bidirectional. On the one hand, emotions are results of appraisal of academic success and failure, of pleasant or unpleasant personal and social experiences in educational encounters. On the other hand, learners' emotions energize but also restrict their achievement and achievement motivation. (Fiedler & Beier, 2014: p. 36)

Durante o período do ERE a importância do bem-estar emocional acentuou-se pois toda esta experiência está repleta de sentimentos muito intensos que se mantiveram durante dias, semanas, meses, e resultaram numa situação que passou de esporádica a crónica, ou seja uma situação que se previa inicialmente como temporária manteve-se durante um longo período de tempo. Como referem Bracket e Cipriano “Chronic, prolonged experiences of stress result in the excessive activation of the stress response system that can impede executive functioning and memory through the prolonged release of stress hormones like cortisol. If stress is not managed well, it can undermine our ability to be effective learners, teachers, and parents, and can result in burnout. (2020, s/p).

Um dos aspetos que é referidos por várias correntes do SEL é a importância da nomeação dos sentimentos. Esta nomeação feita de forma constante e regulada apoia a compreensão das mesmas, assim como uma melhor capacidade de lidar com as mesmas. Um dos programas aplicados internacionalmente, RULER, tem por objectivo aumentar a capacidade de linguagem e competências emocionais. RULER é o acrónimo das seguintes expressões “Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing and Regulation Emotion”. Estas expressões referem-se às competências emocionais e à forma como estão interligadas. O acrónimo não se destina a refletir uma hierarquia em que uma competência precede a seguinte numa cadeia progressiva, mas sim que o desenvolvimento de uma capacidade influencia outra. Por exemplo, à medida que o vocabulário emocional de um indivíduo (*labeling*) se torna mais sofisticado, é provável que ele consiga melhorar a sua capacidade de ler a expressão facial de

um amigo (recognizing) porque a linguagem ajuda a moldar o processamento sensorial envolvido em ver o rosto de outra pessoa (Feldman Barrett, Lindquist, & Gendron, 2007).

Existem já diversos estudos que apontam para os resultados efetivos deste programa revelando melhorias significativas em diversos domínios como a aprendizagem, a atenção, o desenvolvimento da autonomia e também uma diminuição significativa nos casos de violência e bullying.

“After one academic year, schools that had RULER as compared to those that used the standard curriculum were rated by independent observers as having higher degrees of warmth and connectedness between teachers and students, more autonomy and leadership, less bullying among students, and teachers who focused more on students’ interests and motivations.” (Bracket e Rivers, 2014: p.382)

A importância desta abordagem assume também um lugar de destaque no ensino das artes visuais pois uma das dimensões que os investigadores apontam como central no desenvolvimento do conhecimento emocional é a criatividade. De acordo com o Yale Center for Emotional Intelligence, as emoções são o motor da criatividade e se os alunos não tiverem capacidade de lidar com as suas emoções a sua performance também sai prejudicada.. “What we find is that they don't know how to deal with the disappointment, an unmet expectation, that frustration at a project not going well, the anxiety around their performance, the inability to deal with difficult feedback. So what we know is that people who have these skills to manage their feelings are more likely to achieve their dreams. (Bracket e Cipriano, 2020: s/p)

Tendo presente algumas das considerações anteriores será importante ter em conta três aspetos, o primeiro é que temos de gerir eficazmente o stress (o nosso e o dos nossos estudantes). O segundo é que é importante criar ambientes de aprendizagem tanto onde sintamos uma sensação de segurança e de pertença. Em terceiro lugar, temos de criar o maior número possível de oportunidades para nós, e para os nossos alunos, de experimentar momentos de inspiração e curiosidade.

PARTE II - PARTE EMPÍRICA

Capítulo V - Metodologia e Objetivos de Investigação

5.1. Objetivos de Investigação

O desenvolvimento dos objetivos de investigação, não foi linear neste processo. Quando iniciámos a PES em outubro de 2020, considerámos que seria relevante trabalhar o campo da performance e o seu contributo para as artes visuais, no desenvolvimento do estudo da figura humana. Contudo a PES foi interrompida entre novembro, quando planeávamos iniciar as propostas de desenvolvimento da unidade e fevereiro, momento em que vigorou o ERE. Assim alguns dos objetivos, nomeadamente, mais associados ao lado performativo, tiveram de ser adaptados a esta condicionante.

Com esta alteração houve necessidade de adequar a nossa pergunta de partida que estruturámos da seguinte forma:

De que forma uma abordagem *líquida* ao ensino das artes visuais pode proporcionar aos alunos uma melhor compreensão do desenho da figura humana no ensino à distância?

Esta questão resulta assim de algumas questões observadas na PES e que se relevaram importantes para a construção da unidade didática, nomeadamente:

- a importância de os alunos refletirem sobre o que representa o corpo na cultura contemporânea, de forma a que a representação não seja meramente mimética mas que integre um pensamento sobre o mesmo.
- a necessidade de construir exercícios curtos, claros e simples, pelas condicionantes do ensino à distância.
- a relevância de pensar em exercícios que integrassem uma reflexão sobre o seu bem estar emocional no ensino à distância.
- fazer uso de ferramentas digitais, nomeadamente redes sociais que os alunos utilizam diariamente, como ferramentas de pesquisa e de trabalho.

A partir das permissas elencadas, e de forma a orientar a investigação, surgem cinco objetivos centrais para a investigação:

Objetivos

- Utilizar o potencial das artes performativas, nomeadamente da música e da performance, para o desenvolvimento de exercícios criativos
- Refletir sobre os desafios e implicações no estudo da figura humana na cultura contemporânea.
- Desenvolver exercícios claros, e objetivos que fizessem uso de linguagens artísticas diversificadas.
- Promover o bem-estar social e emocional durante o ensino à distância
- Criar materiais e mecanismos de apoio no ensino à distância, promovendo a autonomia dos alunos.

5.2. Metodologia

Uma das principais críticas feitas ao trabalho docente, é que ele é predominante prático. Talvez por essa razão a prática docente tende a estar um pouco afastada da investigação científica. Como já anteriormente apontado, Roldão (2015) refere que, muitos dos conceitos teóricos introduzidos na prática docente estão apresentados como de fora para dentro, ou seja, não partem de uma necessidade do professor, mas sim como uma imposição do sistema educativo. Daí que ao iniciar a prática pedagógica seja tão relevante não esquecer que o trabalho docente se insere numa linha de investigação das ciências humanas e que este trabalho deve ser sempre apoiado numa base teórica e não meramente instintiva.

Assim, a investigação-ação será a corrente metodológica principal que dará suporte a este trabalho de investigação.

Como nos refere Dana (2013) que sintetiza utilizando uma mnemónica dos 5 E's do investigador que tentámos enquadrar na nossa ação nomeadamente, Engage - envolver os alunos proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem de qualidade; Enable-permitir que outros aprendam com a pesquisa; Expand-expandir a base de conhecimento do ensino/aprendizagem, associando a teoria à prática; Express -Expressar a identidade única;

Embrace- empenhar-se na prática questionando para estudar. Estes 5 E's conduziram a nossa ação motivando-nos a enquadrar esta atitude ao longo da prática profissional.

Também Dana (2013) propõe-nos de forma sintética seis passos para considerar na investigação. Começando pela identificação de um problema, o segundo passo é a organização da pesquisa, o terceiro passo a recolha e sistematização dos dados, em quarto lugar a análise e interpretação dos dados, reflexão sobre o processo e as aprendizagens, e por último a partilha de conhecimento.

Este foi o modelo de organização da investigação que tentámos aplicar e que esquematizamos na figura em baixo:

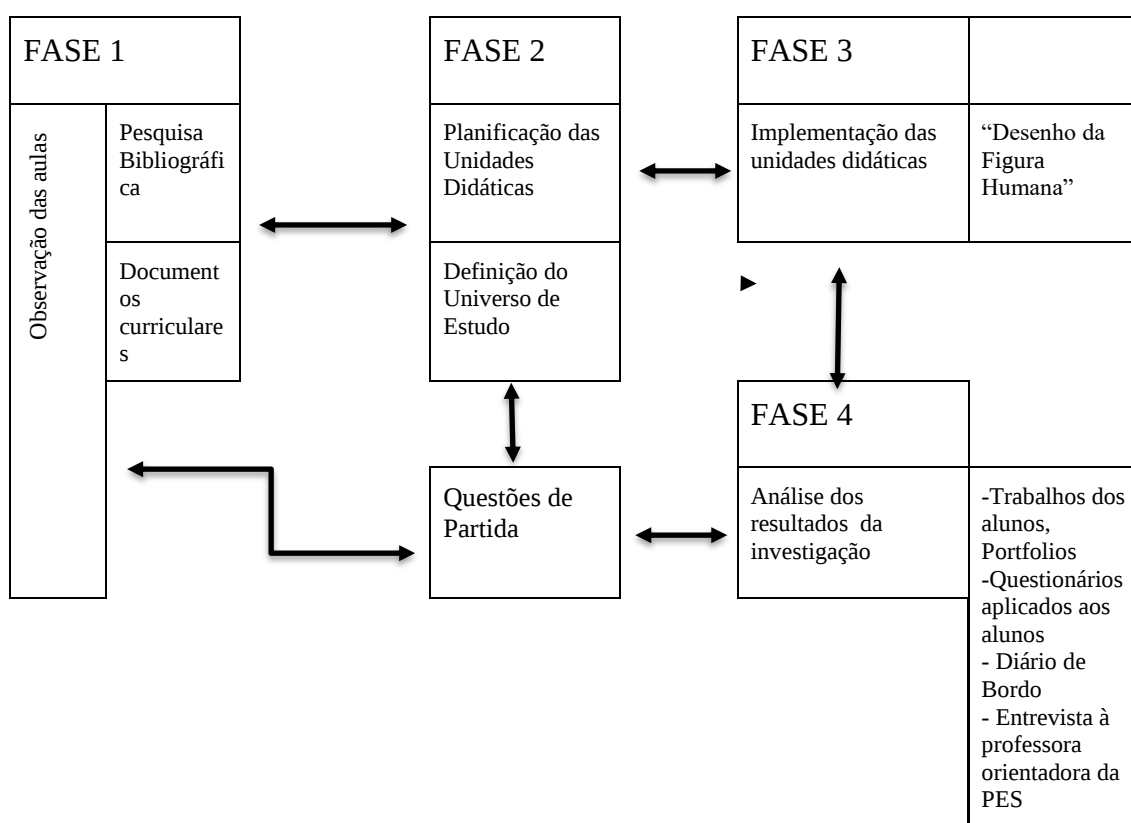


Figura 6 - Desenho da investigação

As planificações apresentadas foram assim adaptadas tendo por base os contributos de disciplinas diversas como a didática das artes, história de artes, psicologia, com o propósito de sustentar as opções pedagógicas apresentadas, e naturalmente enquadradas nos currículos em vigor.

Por exemplo ao nível da bibliografia podemos destacar os trabalhos de Bauman (2000), Ana Mae Barbosa (2002), Gardner (2008), Eisner (2000) que influenciaram a construção desta unidade didática.

A investigação resultou assim numa implementação da ação, foi controlada e sempre documentada (observação, participante, diários de bordo, portefólios dos alunos, inquéritos, etc.) legitimando a investigação. Promoveu-se uma reflexão contínua em cada fase dos ciclos interativos, no diálogo com orientadores, colegas e alunos para promover mudanças que sustentam melhores práticas educativas e resultados dos alunos, funcionando numa espiral autoreflexiva que a investigação-ação propõe.

De acordo com Duhamel e Fortin, «o inquérito representa toda a actividade de investigação no decurso da qual são colhidos dados junto de uma população ou porções desta a fim de examinar as atitudes opiniões, crenças ou comportamentos desta mesma população.» (1999:168) Tal como outros métodos de investigação o inquérito por questionário tem vantagens e desvantagens. Uma das principais vantagens é a facilidade da sua aplicação, porque pode ser realizado presencialmente ou à distância, o que no caso da avaliação intermédia foi uma vantagem pois o inquérito foi construído na plataforma Google Forms. Pese embora a versatilidade e o interesse deste método, o investigador deve ter em consideração que depende totalmente do que os indivíduos queiram dizer, ou seja a relação entre o que os indivíduos dizem e o que fazem pode não ser muito forte e, por outro lado, pequenas diferenças no vocabulário utilizado podem conduzir a diferenças significativas nas respostas. A própria estrutura do questionário, se se trata de perguntas abertas ou fechadas ou ainda o tema que se aborda, podem também condicionar as respostas dos inquiridos.

Foi ainda desenhado o guião de entrevista (*Vide* Apêndice I) para realizar à professora orientadora da PES. Uma entrevista que tinha por objetivo fazer uma reflexão sobre a sua experiência no ensino das artes visuais, assim como analisar alguns aspetos, relevantes para esta dissertação, no âmbito da PES.

Capítulo VI - Prática de Ensino Supervisionada

6.1. Caracterização do contexto de intervenção

6.1.1. Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

A escola tem uma já longa tradição no plano do ensino na cidade de Lisboa, tendo sido o primeiro liceu feminino da cidade. Inicialmente em Alfama e designada como escola Maria Pia tinha por objetivo uma missão que rompeu com a tradição da altura, a emancipação da mulher através da instrução. Embora inicialmente tivesse um pendor mais técnico/comercial, com cursos próximos das lides domésticas, foi gradualmente conquistando o mesmo lugar que os liceus masculinos já existentes na cidade. O edifício que hoje existe foi concluído em 1934 e mantém em grande medida as características dessa época com as devidas alterações. Em outubro de 2020 este edifício foi classificado como monumento de interesse público, pelo seu interesse estético, técnico e material.

A escola encontra-se dividida em três pisos: rés-do-chão, 1.º Andar e 2.º Andar. Em termos de salas de aulas é composta por 34 salas de aula, 8 salas de informática, 3 salas de artes, espaços para Educação Física (um ginásio maior, dois pequenos e dois campos de jogos – um de basquetebol e um de futebol) e 4 laboratórios (Biologia, Física e Química). Existem ainda salas de apoio, de professores, de funcionários, de diretores de turma, de receção a pais/encarregados de educação, salas de reuniões, de matrículas, dos Cursos Noturnos, da Associação de Alunos, da Associação de Ex-alunos, da Associação de Pais/Encarregados de Educação e espaços destinados para a prática de judo e musculação.

6.1.2. Projeto educativo

Enquanto documento estruturante para o pensamento e cultura da escola a Educação para a Cidadania, assume-se como ponto central no projeto da ESMAVC.

A ESMAVC foi uma das primeiras escolas do que integrou a experiência do Projeto piloto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) o que permitiu reforçar as ações previstas no seu anterior Plano de Ação Estratégico (PAE). A escola assume-se como escola inclusiva promotora de aprendizagens significativas, para todos os alunos. O PE é “um documento de orientação pedagógica, realista e exequível, que articula os contributos da avaliação externa com a cultura e os instrumentos da avaliação interna e com o querer e o saber de cada um dos elementos da comunidade educativa, que, para o efeito, foi auscultada e envolvida na autoavaliação da escola em 2017 e posteriormente com a auscultação aos pais e encarregados de educação, em 2018.” (PE, ESMAVC, 2019)

Consideramos que para a estrutura desta dissertação e para a organização do pensamento que norteou a nossa planificação e intervenção ter em conta os princípios, a visão e os valores que estão inscritos neste documento são essenciais

VISÃO

A ESMAVC empreende ações planeadas e articuladas entre si, visando a qualificação individual dos alunos e a sua cidadania democrática, de modo a que se desenvolvam como cidadãos capazes de: - Dispor das literacias necessárias à análise crítica e autónoma da realidade local (ESMAVC) e global, assim como à tomada de decisões fundamentadas;

Valorizar o respeito pela dignidade humana;

Rejeitar todas as formas de discriminação e de exclusão social;

Agir com liberdade, criatividade, autonomia, responsabilidade e consciência de si e do mundo que os rodeia;

Lidar com a mudança e com a incerteza;

Reconhecer a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade nacional e mundial;

Trabalhar de forma colaborativa; Comunicar eficazmente;

Continuar a aprendizagem ao longo da vida;

Conhecer, respeitar e valorizar os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta, concretizando-os no seu dia-a-dia na ESMAVC.

PRINCÍPIOS

Base humanista – a ESMAVC propõe-se habilitar os alunos com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo, enquanto bem comum a preservar.

Saber – a ESMAVC assume como responsabilidade o desenvolvimento nos alunos da cultura humanística, científica e artística que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades humanas, naturais e sociais. Toda a ação deve ser sustentada por um conhecimento sólido e robusto.

Inclusão – a ESMAVC agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional, tendo como finalidade a promoção de equidade e democracia para todos.

Coerência e flexibilidade – tendo em vista a aprendizagem e a participação ativa dos alunos no seu processo de formação, a escola concretiza uma ação educativa coerente e flexível, de acordo com as necessidades e a autonomia dos alunos.

Adaptabilidade e iniciativa – a ação educativa na ESMAVC tem como fundamentos, a perceção da necessidade de adaptação a novos contextos, o desenvolvimento de competências, a atualização de conhecimentos e a formação ao longo da vida.

Sustentabilidade – na ESMAVC desenvolve-se uma perspetiva ecológica das pessoas, dos recursos, dos contextos e dos processos implicados na construção autónoma do conhecimento.

VALORES

Confiança: necessária ao estabelecimento de relações interpessoais estáveis e de respeito mútuo, num ambiente de abertura e liberdade.

Cooperação: desenvolvimento pessoal, profissional e social, de carácter transversal, que pressupõe a comunicação, a negociação de consensos e a participação na tomada de decisões para o bem comum.

Perseverança: formas de comportamento e atitudes voluntariamente assumidas em face das dificuldades e traduzidas em ações de autossuperação.

Responsabilidade: assunção de compromissos, envolvimento e responsabilização pelos processos e pelos resultados alcançados

Diversidade e diferença: entendidas como mais-valia na adequação dos processos de ensino e mobilização de meios necessários para que todos desenvolvam as suas potencialidades e participem, na vida da comunidade educativa, no âmbito da escola inclusiva.

Equidade: a especificidade de casos concretos pode requerer medidas de discriminação positiva, no sentido da criação de condições de igualdade de oportunidades e de justiça aplicadas de modo individualizado.

Cidadania e participação – respeito pelos direitos humanos, pela diversidade humana e cultural, como base para a ação; negociação de solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica; ser interventivo e empreendedor; seguir princípios e valores de cibersegurança digital, a nível de equipamentos e aplicações, no âmbito da cidadania digital.

6.1.3. Enquadramento geográfico da escola

A Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (ESMAVC) encontra-se localizada na freguesia de Avenidas Novas numa das zonas mais nobres da cidade de Lisboa, mas também com um número cada vez menor de jovens na cidade de Lisboa e consequentemente na freguesia referida.

Se em 1981 tínhamos 59.121 jovens entre os 15 e os 19 anos, em 2011 tínhamos 24.457, uma redução para menos de metade. Por exemplo no último recenseamento da população em 2011, residiam na freguesia das Avenidas Novas cerca de 1041 jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

Assim frequentam a escola alunos de outras freguesias e também de outros concelhos limítrofes. A freguesia das Avenidas Novas tem um grande património natural e cultural de relevo, como o Parque Eduardo VII, Campo Pequeno, Estufa Fria, a Fundação Calouste Gulbenkian, ou o Campus da Universidade Nova de Lisboa, são alguns equipamentos que caracterizam a centralidade da localização desta escola.



Figura 7 - heráldica da Junta de freguesia das Avenidas Novas

6.2. A Disciplina da PES - Desenho A - 11º Ano

A disciplina de Desenho A faz parte do currículo obrigatório no Curso de Artes Visuais, é uma disciplina trianual e tem como principal objetivo o desenvolvimento das capacidades de observação, representação, expressão.

De acordo com o programa do Ministério da Educação, são apontadas três competências a desenvolver que se configuram na tríade: «Ver-Criar-Comunicar». Assim relativamente ao primeiro objetivo o aluno deverá ser capaz de observar e analisar, tendo presente as relações entre diferentes elementos e tendo consciência do todo. No que diz respeito ao segundo ponto o aluno deverá aplicar procedimentos e técnicas de forma adequada, estando apto para a criação de novas imagens, assim como evidenciar operações abstratas de síntese. Por último, o aluno deverá desenvolver as suas capacidades ao nível da literacia visual, sendo capaz de interpretar mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, desenvolvendo processos criativos.

Tendo por base esta proposta elaborámos propostas de atividades que vão ao encontro destas três áreas, tentando desenvolver os seguintes objetivos:

“Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e desenvolvimento; Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica; Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível; Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.” (Ramos et al. 2002)

Desde 2018, que foram introduzidos três elementos chaves para a definição do perfil de saída do aluno, Princípios, Competências e Valores. Neste sentido, o Ministério da Educação propôs um conjunto de estratégias que são elencadas num documento designado por aprendizagens essenciais onde se apresentam algumas das estratégias mais adequadas ao desenvolvimento deste trabalho:

- A compreensão dos contextos culturais em que se inserem as diferentes manifestações artísticas. O conhecimento e a exploração intencional dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual.

- Análise crítica dos seus trabalhos e dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração.

- A compreensão da diversidade cultural e artística possibilitando o reconhecimento valorativo da diferença. A partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros.

- Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva. (Ministério da Educação; 2018)

Ao longo do 11.º ano de escolaridade, a disciplina de Desenho deverá proporcionar a progressiva mobilização dos conteúdos, através das técnicas e dos materiais mais adequados para desenvolver as capacidades de representação, procurando, em simultâneo, desenvolver nos alunos um crescente domínio na apropriação e exploração de conceitos da comunicação visual.

As atividades desenvolvidas deverão promover o uso do desenho e dos meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação face à realidade experienciada pelo aluno.

6.3. Caracterização da turma - 11º AV1

A turma é constituída por 24 alunos, em que dezanove são raparigas e cinco são rapazes. A turma é bastante homogénea em termos de idades cuja média é de 16 anos, e onde o número de retenções é bastante reduzido, pois apenas 2 alunos tiveram retenções no seu percurso escolar.

A turma não tem nenhum aluno com necessidades educativas especiais, nem nenhum/a aluno/a identificado/a com medidas seletivas referidas no decreto lei nº 54/2018.

Sobre o contexto familiar, 9 alunos responderam que vivem com os pais, quatro alunos vivem apenas com a mãe e dois alunos referiram que viviam só com o pai. Nesse contexto, doze alunos referiram que têm irmãos, os restantes não responderam.

Relativamente à nacionalidade a turma é relativamente multicultural em que 30% dos alunos (7) não têm nacionalidade portuguesa e 8 alunos não têm o português como língua materna. No que respeita à residência dos alunos, 57,1% residem fora de Lisboa e deslocam-se para a escola através de transportes públicos.

Ao nível da assiduidade e da pontualidade a turma pode ser considerada como boa com a exceção dos alunos que tiveram de cumprir Medida de Recuperação e Integração ou seja que tiveram excesso de faltas ao longo do ano, nomeadamente os alunos RD, LS, que ficaram retidos.

As alunas ST e BS transitaram de ano pois as faltas encontram-se justificadas pelos atestados médicos.

Ao nível do comportamento considera-se como bom, podendo alguns alunos melhorar a sua postura em sala de aula nomeadamente ao nível do uso de telemóvel. Referimo-nos aos alunos ME e LS.

A dependência do uso do telefone na sala de aula tem tido um aumento nos últimos tempos tornando-se por vezes quase patológico. Para alguns alunos é difícil trabalhar sem o constante recorrer ao telefone.

De referir neste ponto que os alunos ME e MM tiveram uma medida disciplinar no último semestre em resultado de uma ação menos adequada com uma colega da turma. No que respeita ao aproveitamento também pode ser classificado como bom, uma vez que 12,5% da turma não teve classificação positiva na disciplina, ou seja a turma teve uma taxa de sucesso de 87,5%, acima da média da escola.

6.4. Planificação da Unidade Didática

Gostaríamos de referir três pontos que são apresentados no Plano Nacional das Artes, proposto para a década 2019-2029, no que respeita ao trabalho com as escolas, e que se estruturam nos seguintes programas: «Indisciplinar a escola», «Km2: Arte e Comunidade» e «360º Comunicar». Estes três programas dizem respeito ao eixo C que orienta o trabalho desenvolvido na «Educação e Acesso». Este plano ainda que estando pouco presente e divulgado na maioria das escolas, parece trazer um sentido de renovação e de revitalização ao investimento que é feito no panorama educativo que respeita às artes visuais e performativas no território nacional. Partindo desta base tentámos que de certa forma a planificação do trabalho na unidade temática sobre a figura humana, que se apresenta mais detalhadamente no próximo ponto, fosse ao encontro destes três programas.

A par com esta medida, podemos assinalar algumas alterações com a proposta do Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória pensando: Princípios, Competências e Valores, que no nosso entender vêm também teorizar uma necessidade que se prevê cada vez mais urgente na sociedade e na escola, que é a importância de olharmos de uma forma cada vez mais democrática e humanizada para a escola.

A planificação que se apresenta, integra ainda o pensamento de Howard Gardner no seu livro *Five Minds for the future* (2008) considerado seminal para a educação do futuro ao pensar quais as mentes que queremos potenciar nos alunos: disciplinadas, sintetizadoras, criativas, éticas e respeitadoras. Por um lado quando olho para as propostas desenvolvidas fica a estranha sensação de que haveria muitos aspetos a melhorar. Por outro lado, penso que o meu maior contributo para os alunos, foi o de lhes proporcionar uma experiência positiva no ensino à distância e foi nessa condição que tentei construir os exercícios, de uma forma simples, criativa e desafiante.

Como referido anteriormente os exercícios foram desenvolvidos sobre os pressupostos de serem de curta duração, pelo facto de não se conseguir prever qual a data em que regressaríamos ao ensino presencial assim como a necessidade de poder fazer semanalmente um balanço e supervisão dos trabalhos dos alunos, já que nesta modalidade a distribuição dos tempos tinha uma componente síncrona, quarta às 9h50 (pelo menos dois tempos síncronos) e uma componente assíncrona (as aulas de turnos) que decorriam à quarta à tarde 14h e na sexta às 9h.

Na planificação e estruturação procurou-se seguir sempre a mesma lógica no decorrer dos exercícios:

- Inspirar
- Pesquisar
- Experimentar
- Apropriar
- Refletir
- Comunicar

Esta estrutura dos exercícios integra o pensamento de diversos autores nomeadamente o de Ana Mae Barbosa e a “Proposta Triangular” que de certa forma se baseia no trabalho desenvolvido pela equipa que formulou a DBAE.

No início das aulas online foi também proposto aos alunos que estruturassem os seus resultados num portfólio onde pudessem ir ao longo do tempo perspetivando a evolução feita no desenho da figura humana. Não colocámos esta metodologia de organização do trabalho como obrigatória, mas sim com um carácter facultativo.

Planificação da Unidade Curricular

ANO LETIVO: 2020/2021

DEPARTAMENTO: EXPRESSÕES

GR: 600

DISCIPLINA: DESENHO A

ANO: 11ºA

CALENDARIZAÇÃO DO ANO LETIVO	Período	Início	Fim	Nº Semanas	Nº Aulas (x 45min)
	Segundo Semestre	8 fevereiro	18 de junho	18	108

* Interrupção Páscoa: 29 de março a 5 de abril

CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	COMPETÊNCIAS/ Aprendizagens essenciais	MATERIAIS	CALENDARIZAÇÃO
2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações, modos de conservação e reciclagem; suportes virtuais 2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação)	-Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as, -Articular atividades e exercícios que valorizem a descoberta, a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual,	Produção de materiais, instrumentos e suportes convencionais e não convencionais do desenho.	Experimentação e Criação: Experimentar suportes diversos e explorar as características específicas e as possibilidades expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, aguada, têmpera e aparos, entre outros); Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação);	Suportes Embalagens de cartão, tecidos, revistas, jornais, agulha, linha, corda, fita cola, etc. Pigmentos Café, especiarias, espinafres, couve roxa, beterraba e outros encontrados pelo aluno/a Instrumentos paus de bambu (comida asiática), lata de alumínio, tesoura, garfo, escova de dentes, lanterna, etc.	6 tempos

3.2. Ensaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)	Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos. Desenvolver a capacidade de assumir as formas que o registo gráfico possa apresentar. Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.	O que vemos de fora quando olhamos para dentro Expressão das emoções	Experimentação e Criação: Aprofundar os estudos da forma (proporção, desproporção, transformação) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas (expressão do movimento, dinamismo, espontaneidade e tensão, entre outras).	materiais desenvolvidos nas aulas anteriores ou começar pelo uso de materiais mais convencionais, papel de desenho e grafite. Papel, Riscadores, grafite	12 tempos
3.2. Ensaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)	Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos. Desenvolver a capacidade de assumir as formas que o registo gráfico possa apresentar.	A vida que imita a Arte Composição o fotográfica Desenhar com restrições	Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação em contextos distintos e de os explorar de diferentes formas (desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esquisso e esboço, entre outros); Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outras);	diversos materiais que tenhas em casa para a composição fotográfica. Para os exercícios de desenho poderás usar os materiais desenvolvidos nas aulas anteriores ou começar pelo uso de materiais mais convencionais.	6 tempos
	Recuperação de aprendizagens balanço dos trabalhos desenvolvidos Avaliação intermédia da unidade	análise dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos	Promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos/as alunos/as, através: Da reflexão crítica sobre os conhecimentos e suas interpretações possíveis.	Recurso a plataforma digital Google Classroom e Padlet	6 tempos

			Do estímulo da capacidade de agir utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica. Da análise dos seus trabalhos e a dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração. Da autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos na disciplina de Desenho, utilizando vocabulário específico da linguagem visual.		
3. Procedimentos 3.2. Ensaaios 3.2.1. Processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones) 3.2.2. Processos de síntese 3.2.2.1. Transformação • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição	Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos. Desenvolver a capacidade de assumir as formas que o registo gráfico possa apresentar.	O quadrado perfeito Análise da forma e modos de representação. Análise da pose no desenho. Desenho de desenhos	Interpretação e Comunicação : Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, etc.) para a análise e produção de imagens e situações sugeridas e/ ou inventadas; Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiência (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros);	Poderás usar os materiais que preferires mas não podem ser os mesmos que o do colega que vais reinterpretar. Folhas A3/A4	6 tempos

3. Procedimentos 3.2.2. Processos de síntese 3.2.2.1. Transformação • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem • Invenção: construção de texturas, objectos e ambiente	Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação. Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos. Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.	Desenhos de luz Análise da forma e modos de representação o. Desenhos de luz. Fotografia de exposição prolongada.	Experimentação e Criação: Compreender as potencialidades expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagem e vetorial, em articulação com hardware específico; Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição;	Lanterna ou outra luz móvel (lanterna telemóvel) Câmara fotográfica ou telemóvel com uma aplicação de exposição prolongada.	6 aulas (45 m)
3. Procedimentos 3.2.2. Processos de síntese 3.2.2.1. Transformação • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem • Invenção: construção de texturas, objectos e ambiente 4. Sintaxe 4.2. Domínios da linguagem plástica 4.2.3. Espaço e volume 4.2.3.1. Organização da profundidade • Perspectiva à mão levantada • Perspectiva atmosférica	Estudo do corpo humano, proporção, harmonia, linhas estruturantes. Análise da forma e modos de representação. Arte e música	PAISAGENS SONORAS Reflexão sobre a Sound Art Construção de uma Narrativa	INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO Emitir juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas. Selecionar modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza.	telemóvel ou gravador audio, materiais de acordo com o conceito a desenvolver.	12 tempos

Avaliação dos trabalhos desenvolvidos	Reflexão sobre as aprendizagens, propostas de melhoria dos trabalhos				6 tempos
---------------------------------------	--	--	--	--	----------

6.5. Plano de aula

Como já foi referido a organização e planificação de aulas durante o presente ano letivo teve configurações particulares. Neste sentido apesar de em outubro ainda ter dado uma aula presencial optei por apresentar um modelo de plano de aula à distância.

DISCIPLINA: DESENHO A TURMA 11º AV				
UNIDADE DIDÁTICA: DESENHO DA FIGURA HUMANA Aula nº 13 : Apresentação do 3º Exercício - A Vida que imita a Arte. Sumário: Reflexão sobre os exercícios desenvolvidos na semana anterior Apresentação do projeto Getty Museum Challenge Desenhar a figura humana com restrições				DATA: 24/02/21 DURAÇÃO: 135 minutos
Competências/ Objectivos	Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprios/as de manifestações artísticas contemporâneas.			
CONTEÚDOS	ATIVIDADES	TEM PO	ESTRATÉGIAS	RECURSOS
Apresentação de trabalhos	Exposição dos trabalhos submetidos. Apresentação individual e auto avaliação.	45 m	- visualização de alguns trabalhos submetidos na “Classroom” pelos alunos.	Plataforma Google Meet, computador ou telefone com câmara e microfone e ligação à internet para participar na aula. Ficha de exercício com a proposta descritiva do trabalho disponibilizada na classroom. Material de apoio à concretização do exercício disponibilizado na Classroom. Para a realização exercício os alunos poderão usar materiais à escolha que tenham em casa
Reflexão sobre as dificuldades sentidas no exercício anterior.	Comentário dos trabalhos que os alunos submeteram. Esclarecimento de dúvidas	45 m	-visualização de alguns trabalhos submetidos na “Classroom” pelos alunos. - apreciação crítica - avaliação formativa	
Apresentar o projeto: Getty Museum Challenge Análise das propostas a desenvolver: Desenho da figura humana com restrições	Apresentação do exercício “A vida que imita a Arte”. Desenho com restrições Desenho gestual A importância de apresentar diferentes soluções para o mesmo problema.	45m	- proposta uso da rede social Instagram para que os alunos pesquisassem através do “Hashtag” #gettymuseumchallenge ou #tussenkunstenquarantain e - Projeção de exemplos visuais.	
AVALIAÇÃO	Avaliação: Formativa, Auto e hetero avaliação Capacidade de comunicação e observação; - Sentido crítico; - Processos criativos, - Rigor na realização das atividades; - Grau de participação e empenho no trabalho.			

6.6. Material Didático

Tendo em conta a especificidade do ensino à distância, o material didático produzido torna-se ainda mais relevante pois é o garante de que os alunos durante os períodos de aulas assíncronas poderão esclarecer algumas dúvidas sobre os trabalhos propostos (Vide Apêndice IV) que era sempre disponibilizado na Classroom da disciplina de Desenho A. Além disso eram propostos tutoriais que os alunos poderiam seguir, sites de consulta, links com materiais para poderem explorar ou páginas de artistas que eram ponto de partida para os exercícios.

Em todas as aulas, além do exercício proposto era também disponibilizado um documento com material de apoio à concretização dos exercícios que se ilustra em baixo e que pode ser visualizado na totalidade no Apêndice III.

Neste campo também considero essencial que os alunos participem do seu processo de construção do conhecimento e por isso a primeira fase do exercício passava sempre por uma fase de investigação/pesquisa sobre um autor proposto, mas também outros autores artistas que os alunos considerassem relevantes para a área, garantindo assim que a construção do conhecimento não é feita num sentido unívoco: Professor > Aluno, mas que o aluno também conhece, vê, pensa, experimenta e partilha os seus referentes com os restantes intervenientes do grupo.

Tendo em conta a cada vez maior utilização de ferramentas digitais por parte dos alunos, algumas das pesquisas foram feitas através de redes sociais como o instagram, o tiktok, o spotify, o padlet,

6.7. UNIDADE DIDÁTICA: O Corpo

Uma das dificuldades apresentadas nesta unidade foi a necessidade de trabalhar com tarefas mais objetivas e situadas, pelas condicionantes do ensino à distância. Procurou-se que os alunos pudessem iniciar o seu trabalho com um exercício que desbloqueasse as restrições que encontramos por estar em casa e nem sempre ter à disposição os materiais e as condições ideais para o desenvolvimento do trabalho artístico. Assim, para todos os exercícios apresentados seria sempre possível que os alunos apresentassem os seus trabalhos nos materiais que tivessem ao seu alcance.

A unidade didática foi iniciada com um exercício que designamos por “Em Casa Criar e Desbloquear” que tinha por objetivo que os alunos pudessem experimentar materiais diversos assim como promover a diversidade de linguagens plásticas a que poderiam ter acesso em casa, e também promover a integração de alunos que pudessem ter menos recursos à sua disposição. Ao longo de toda a unidade os alunos puderam sempre recorrer aos instrumentos, materiais, meios que tivessem à sua disposição de forma a não criar constrangimentos.

Na elaboração dos exercícios tivemos também em conta a metodologia projetual de Munari (1981), embora os exercícios fossem todos pensados numa base semanal/quinzenal. Ou seja, todos os exercícios propostos estavam estruturados seguindo um caminho de pesquisa, exploração, criação, testagem, propostas de solução. No último ponto procurámos que os alunos apresentassem sempre mais do que uma solução para o problema.

De acordo com o programa do Ministério da Educação, são apontadas três competências a desenvolver que se configuram na tríade: «Ver-Criar-Comunicar». Assim relativamente ao primeiro objetivo o aluno deveria ser capaz de observar e analisar, tendo presente as relações entre diferentes elementos e tendo consciência do todo, assim como pesquisar autores, que possam ter trabalhado da mesma forma. No que diz respeito ao segundo ponto, o aluno deveria aplicar procedimentos e técnicas de forma adequada, estando apto para a criação de novas imagens, assim como evidenciar operações abstratas de síntese. Por último, o aluno deveria desenvolver as suas capacidades ao nível da literacia visual, sendo capaz de interpretar mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, desenvolvendo processos criativos, assim como processos de reflexão sobre o trabalho desenvolvido.

Tendo por base esta proposta elaborámos propostas de atividades que vão ao encontro

destas três áreas tentando desenvolver os seguintes objetivos:

- “Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e desenvolvimento;
 - Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica;
 - Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível;
 - Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.”
- Programa Oficial do Ministério da educação (2003)

Ao longo do período de ensino à distância assistimos a uma participação entusiasta nas aulas e tentámos diversificar as ações e as formas de abordagem do desenho da figura humana.

Na primeira semana do ensino à distância a proposta introdutória com o objetivo de levar os alunos a criar os seus próprios materiais de desenho, encontrar um espaço que fosse adequado para o desenvolvimento dos trabalhos seguintes, promovendo a motivação e autonomia dos alunos. Este trabalho tinha assim em primeiro lugar, desbloquear a capacidade de ação e intervenção.



Figura 8- Excerto de portfolio da aluna IS, exercício 1

Na segunda semana, começamos a explorar as emoções e a sua relação com o corpo. Fizemos uma introdução ao estudo da figura humana e solicitámos que os alunos se debruçassem sobre as suas emoções conectando-as a músicas, das quais posteriormente elaborámos uma playlist. As emoções retratadas abordavam sobretudo os sentimentos que os alunos experimentavam durante o confinamento.



Figura 9 - Exercício2 - O que vemos de fora quando olhamos para dentro. Aluna SC

Verificamos que uma boa parte dos alunos referem-se a sentimentos maioritariamente de pendor negativo, como medo, dúvida, tristeza, solidão. Por vezes também identificámos que os alunos tinham dificuldades na atribuição de designações ao que estavam a sentir.



Figura 10 - Exercício2 - O que vemos de fora quando olhamos para dentro. Aluna IS

Para a abordagem metodológica foi sugerido que os alunos desenhassem primeiro a estrutura do corpo, nomeadamente das linhas estruturais e dos eixos que compõe o esqueleto humano. A dimensão performativa apresenta-se aqui de forma discreta através da escolha de músicas que expressassem os sentimentos ilustrados, e da “encenação” dos sentimentos.

O exercício que se seguiu remete para uma componente mais presente da performance,

dado que os alunos teriam que trabalhar uma composição visual utilizando os recursos que tivessem à sua disposição. Os resultados foram particularmente interessantes, e foi um dos exercícios com maior taxa de entrega/participação. Para a pesquisa os alunos deveriam usar a rede social Instagram pesquisando através do Hashtag #gettymuseumchallenge ou #tussenkunstenquarantaine, aqui poderiam encontrar inspiração para as suas composições. Ao mesmo tempo que se conectavam com páginas que representam grandes instituições culturais. Já que esta iniciativa cruzou vários museus internacionais. O exercício foi denominado por – A vida que imita a Arte e os alunos eram convidados a representar uma pintura. Na organização e proposta dos exercícios criados para o ERE tentámos sempre envolver os alunos em desafios simples mas criativos, que os levassem a respostas que não fossem óbvias e proporcionar um espaço de partilha.

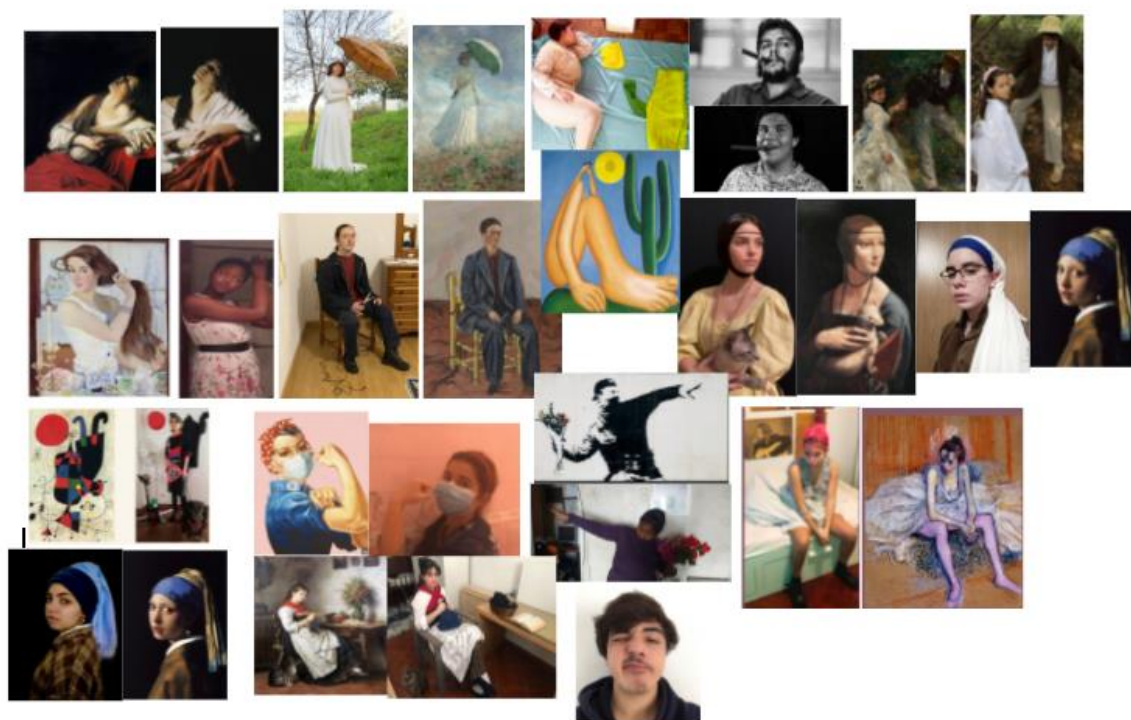


Figura 11 - Exercício 3, A vida que imita a Arte.

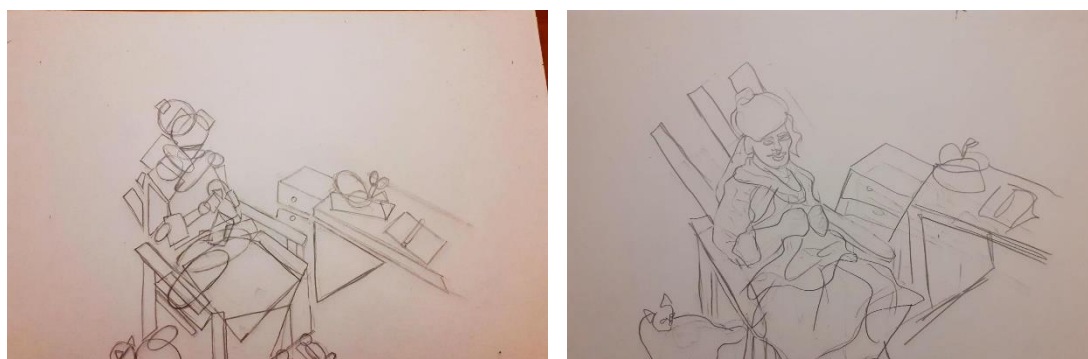


Figura 12 - Desenho com restrições a partir da composição A vida que imita a Arte. Aluna L



Figura 13 - Desenho com restrições a partir do exercício a vida que imita a arte.

A partir desta abordagem os alunos deveriam explorar as limitações do desenho, um exercício proposto por Edwards (1979), mas com algumas alterações. Ao nível da cultura visual verificamos que os alunos optam por obras maioritariamente de autores muito difundidos e com obras mais figurativas enquadradas entre o período renascentista e modernista, mas na generalidade tratam autores e obras bastante conhecidos.

A utilização de recursos digitais foi também extremamente relevante em todo o processo de ensino à distância. Assim, no desenho das propostas de trabalho que foram sendo elaboradas ao longo do semestre, existia sempre um documento de apoio para os alunos que não pudessem estar de forma síncrona na aula, tivessem oportunidade de recuperar as suas aprendizagens, assim como ter uma base de apoio para dúvidas que num contexto de simultaneidade vamos respondendo “*on demand*”, mas que quando os alunos produzem o seu trabalho de forma assíncrona podem encontrar respostas nos materiais se estes forem claros.

Um dos trabalhos que evidenciou mais esta componente foi o exercício 5 – Desenhos de Luz, onde os alunos eram convidados a explorar o desenho da figura humana utilizando fontes de luz como instrumento para criarem os seus trabalhos. Neste trabalho procurámos abordar uma faceta menos conhecida do trabalho de Picasso, e procurar desconstruir e diversificar o imaginário relativo aos materiais que podem ser usados para desenhar. A exploração de uma abordagem performativa e também intimista pois o desenho/foto tem de ser feito em condições de baixa luminosidade.

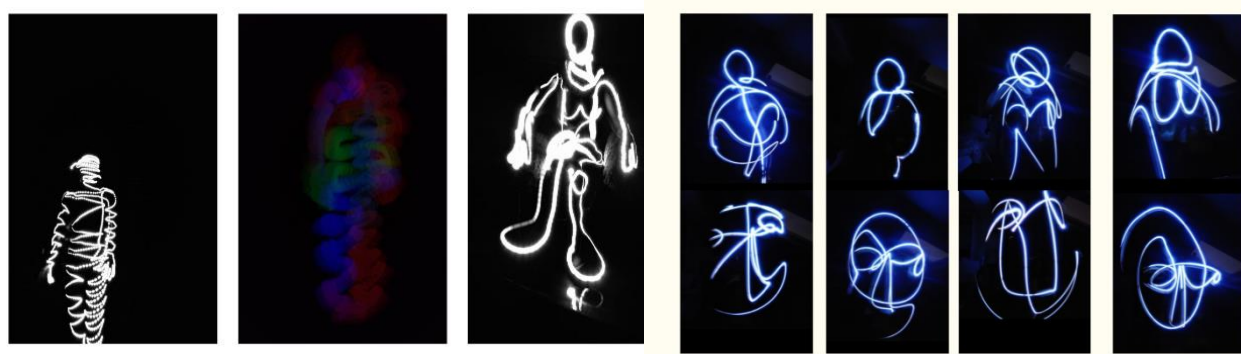
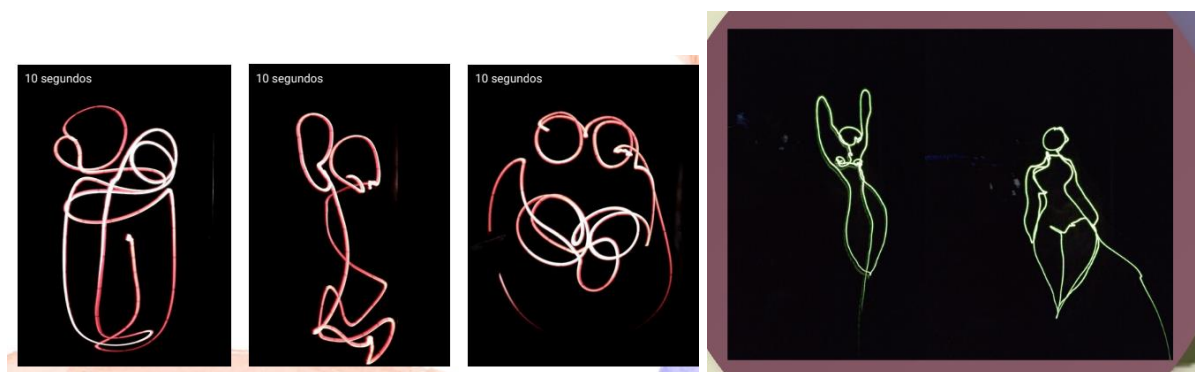


Figura 14 - Exercício 5 : Desenhos de Luz

O outro exercício que foi proposto onde se pretendia refletir sobre os efeitos das redes sociais nomeadamente sobre o poder da imagem, da sua transformação e do nosso olhar sobre os outros, partiu de uma música de uma rapper portuguesa, *Capicua*, designada por “*Dentro do Quadrado Perfeito*”. A abordagem plástica a este trabalho é o “Desenho dos desenhos” os alunos colocavam alguns trabalhos seus na plataforma Padlet (vide Apêndice V)

O último exercício da unidade foi o que designamos por “Paisagens Sonoras” onde pretendíamos que os alunos refletissem sobre o espaço à sua volta, nomeadamente como os sons que nos rodeiam condicionam a nossa atenção e o nosso bem-estar. Tinha também como propósito promover uma reflexão sobre outra linguagem plástica através das instalações sobre a *Sound Art* que conjuga elementos visuais e musicais. Este trabalho também pretendia estabelecer uma conexão com a unidade que se seguiria, onde se iriam desenvolver conceitos como a perspetiva ou a relação do corpo no espaço, e assim estabelecer uma ponte entre o desenho da figura humana e o desenho de espaços interiores e exteriores. No que respeita aos trabalhos este tinha duas vertentes, por um lado os estudos sobre os sons que nos rodeiam e por

último a construção de uma narrativa que poderia ser tridimensional ou uma animação recorrendo a uma ferramenta digital de edição de vídeo.



Figura 15 - Excerto do portfolio da aluna EY, sobre o exercício Paisagens Sonoras

Considerámos extremamente relevante que, a disciplina de Desenho não se assuma simplesmente pelo “Fazer”, esquecendo a urgência da reflexão sobre o significado das imagens que produzimos, e que divulgamos diariamente. A necessidade de uma consciência crítica, capaz de ler e interpretar o que vemos conduz-nos à necessidade de incluir neste trabalho o recurso à utilização de imagens como ponto de partida para uma reflexão sobre a estética e cultura visual dos alunos.

“A Educação Artística (desenho, pintura, escultura, design, cinema, fotografia, que tradicionalmente se focou, principalmente, na educação do sistema visual, hoje precisa de se abrir à incorporação de capacidades que se desenvolvem através de outros sentidos para dar resposta às exigências de uma sociedade multicultural e multimédia, comprometida com a hibridização de linguagens.” (Marín Viadel, 2003).

6.8. Avaliação

A avaliação é uma componente essencial do processo educativo do aluno. Uma das maiores aprendizagens neste estágio foi a possibilidade de encontrar por parte da professora orientadora da PES, uma grande atenção e dedicação do tempo letivo a esta atividade, demonstrando assim uma grande preocupação na avaliação formativa e procurando que os alunos se auto-avaliassem de forma permanente. Procurou-se assim promover uma atitude crítica, reflexiva sobre os aspetos a melhorar, destacando os aspetos mais positivos do seu trabalho pela auto-avaliação, pois é através do reconhecimento por parte dos alunos que estes podem evoluir. Não se poderá avançar se não se reconhecer essa necessidade de melhoria.

Outra componente que considero muito importante e que foi uma grande aprendizagem, foi a possibilidade que a professora orientadora da PES dava após os comentários produzidos, de melhoria dos trabalhos por parte dos alunos, recaindo a avaliação sobre o resultado das melhorias que os alunos introduziram nos trabalhos desenvolvidos, encarando assim a avaliação como parte do crescimento e evolução dos alunos.

Mesmo nas aulas online dedicámos sempre, como se verifica no plano de aula anteriormente apresentado, uma parte significativa do tempo da aula síncrona a avaliar e a solicitar que os alunos apresentassem as suas reflexões sobre o trabalho que tinham desenvolvido nas aulas assíncronas.

A avaliação foi assim sempre encarada como processo construtivo e não como resultado de uma avaliação extrínseca por parte do docente, envolvendo os atores (alunos e professores), processos (tipos e instrumentos de avaliação) e resultados (classificação/avaliação). Para Perrenoud (1993) o conjunto de procedimentos que proporcionam a análise do processo didático, com vista à melhoria das aprendizagens e do ensino, é alcançado através da prática de uma avaliação formativa. Este momento avaliativo, que está sob a responsabilidade do professor, contribui para a regulação de ações e processos de ensino aprendizagem. A complexidade da avaliação formativa, que é muito mais do que um resultado absoluto, auxilia o aluno a aprender e a desenvolver-se para que possa autorregular as suas aprendizagens (conhecimentos, habilidades e atitudes). Através desta prática de avaliação contínua pretende-se que os alunos tenham um papel mais interveniente durante a aula.

A avaliação foi feita com base nos critérios de avaliação aprovados pelo conselho pedagógico e que se encontram descritos no anexo 2 .

As reuniões semanais síncronas através da plataforma Google Meet tinham assim um lugar central neste processo que no ensino presencial é mais imediato e eficaz.

Ao longo do período além das aulas síncronas reuníamos semanalmente para fazer uma avaliação do trabalho pedagógico, rever a estrutura dos trabalhos, e avaliar os trabalhos que os alunos iam desenvolvendo de forma a darmos um feedback ajustado.

Na avaliação procurámos enquadrar a classificação dos alunos de acordo com os descritores que de seguida se apresentam estruturados pela professora titular. Estes Descritores de desempenho têm em conta as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competência inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo).

Muito Bom (18 a 20) valores	O aluno conseguiu atingir na totalidade os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando não ter qualquer dificuldade na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, a plenitude das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
Bom (14 a 17) valores	O aluno conseguiu atingir a maior parte dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter muita facilidade na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, a maior parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
Suficiente (10 a 13) valores	O aluno conseguiu atingir, de forma satisfatória, uma parte dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter pequenas dificuldades na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, de forma satisfatória, uma parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
Insuficiente (0 a 9) valores	O aluno não conseguiu atingir, de forma satisfatória, os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter dificuldades na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra muitas dificuldades em poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, de forma satisfatória, uma parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Em abril estruturámos o primeiro momento avaliativo formal sumativo, que deu lugar à tabela em baixo

	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 2 (ii parte)	Exercício 3	Exercício 4	Exercício 5	Média	Avaliação Qualitativa
AS	120	140	170	180	180	185	162,5	Bom
BG	100	0	165	165	160	0	98,3	Suficiente
BS	120	0	0	0	0	0	20,0	Insuficiente
BJ	180	180	180	180	170	180	178,3	Muito Bom
BF	175	170	170	175	170	155	169,2	Muito Bom
CS	155	165	180	170	175	165	168,3	Muito Bom
EY	190	175	180	190	185	175	182,5	Muito Bom
FB	110	170	160	155	145	160	150,0	Bom
IS	165	170	180	185	180	180	176,7	Muito Bom
JA	165	165	150	165	180	155	163,3	Bom
JE	170	175	150	175	170	165	167,5	Muito Bom
LA	180	190	190	190	185	180	185,8	Muito Bom
LS	0	0	0	0	0	90	15,0	Insuficiente
MD	110	110	95	115	120	90	106,7	Suficiente
MT	135	135	150	150	160	90	136,7	Bom
MP	170	170	175	185	170	165	172,5	Muito Bom
MF	150	140	0	140	145	0	95,8	Suficiente
MM	160	170	160	145	130	0	127,5	Suficiente
MV		90	155	150	125	90	122,0	Suficiente
ME	120	130	140	140	130	90	125,0	Suficiente
RD	0	0	0	0	0	0	0,0	Insuficiente
SC	165	175	170	165	175	185	172,5	Muito Bom
ST			0	0	0	0	0,0	Insuficiente

Figura 16- Avaliação dos exercícios desenvolvidos até à avaliação intercalar (abril)

	Nota - 1º S	Trabalhos - 2º S	Trabalhos 2º S	Atitudes e valores	nota 2º sem	Auto Avaliação	Nota Final	Proposta de Avaliação
AS	13	140	14,0	16	14,2	14,0	13,6	14
BG	16	85	8,5	12	8,9	13,0	12,4	13
BS	15	13	1,3		1,2		8,1	a)
BJ	13	153	15,3	18	15,6	14,0	14,3	15
BF	12	158	15,8	18	16,1	13,0	14,0	14
CS	15	164	16,4	17	16,5	15,0	15,8	16
EY	16	179	17,9	20	18,2	18,0	17,1	17
FB	16	135	13,5	14	13,5	15,0	14,8	15
IS	18	177	17,7	20	17,9	17,0	18,0	18
JA	14	136	13,6	16	13,8	14,0	13,9	14
JE	17	172	17,2	18	17,3	17,0	17,2	17
LA	16	179	17,9	19	18,0	17,0	17,0	17
LS	13	46	4,6	8	4,9	12,0	9,0	9
MD	12	87	8,7	14	9,3	10/11	10,6	11
MT	16	150	15,0	16	15,1	16,0	15,6	16
MP	15	140	14,0	14	14,0	15,0	14,5	15
MF	14	106	10,6	14	10,9	12,0	12,5	13
MM	14	96	9,6	14	10,0	não fez	12,0	12
MV	13	123	12,3	15	12,6	não fez	12,8	13
ME	12	113	11,3	12	11,4	não fez	11,7	12
RD	15	0	0,0		0,0	não fez	7,5	a)
SC	16	168	16,8	18	17,0	17,0	16,5	17
ST	10	140	14,0	9	13,5	12,0	11,8	12

Figura 17- Avaliação do final do 2º Semestre (junho)

Capítulo VII - Análise e Discussão de Resultados

Como descrito no capítulo referente à metodologia de trabalho podemos referir que os principais instrumentos de recolha de dados foram dois questionários, o primeiro realizado no decorrer da unidade didática e o segundo no final da unidade. Além desta informação considerámos também como instrumentos de recolha de dados, os portfolios elaborados pelos alunos pois contém entre outros aspetos, reflexões sobre os trabalhos, nomeadamente, dificuldades no decurso dos exercícios assim como reflexões sobre os mesmos. Foi ainda realizada uma entrevista à professora orientadora como elemento de reflexão sobre o trabalho desenvolvido durante a PES. (*Vide* Apêndice II)

O primeiro questionário foi realizado entre os dias 26 e 29 de março com o objetivo de fazer um balanço das aulas online. Responderam ao inquérito 10 alunos dos 24 que constituíam a turma pois por ser feito através da conta da escola vários alunos comunicaram que não conseguiam preencher ou não conseguiram ter acesso ao mesmo. O segundo inquérito foi feito no final do semestre, nos dias 16 e 17 de junho através da plataforma “google forms” e aqui houve uma taxa de resposta bastante superior na ordem dos 88% ou seja 21 respostas em 24 alunos.

Relativamente ao primeiro questionário os alunos refletiram sobre alguns aspetos dos exercícios assim como as principais dificuldades.

Como avalias a tua participação nas aulas de desenho.

10 respostas

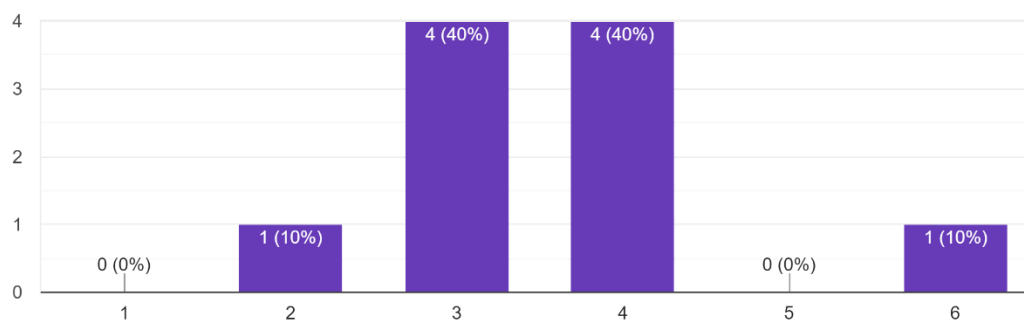


Gráfico 1 - Participação nas aulas de desenho

No geral os alunos situaram as suas respostas uma participação média no decorrer das aulas online. Este facto talvez se deva ao facto de que no regime online, embora os alunos estivessem presentes na vídeo conferência por vezes tinham elementos de distração não apercebidos pelo professor.

Consideras que os exercícios propostos são adequados ao contexto de confinamento (aulas online)

10 respostas

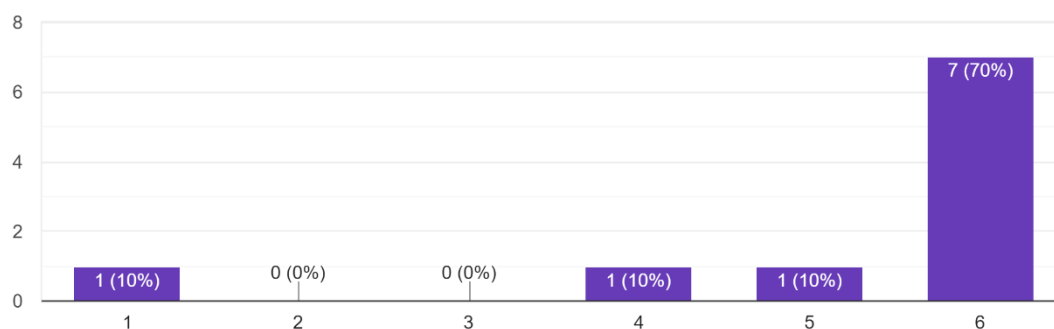


Gráfico 2- Adequação dos exercícios propostos ao contexto de confinamento

Relativamente a esta segunda questão embora não tenhamos resposta da totalidade dos alunos é muito positivo que 70% considerem que os exercícios estavam muito adequados ao confinamento. Inclusivamente os alunos expressaram nas videoconferências que se sentiam mais entusiasmados durante aquele ano letivo e que estavam a gostar de realizar os trabalhos propostos. A par com estes dados podemos também verificar que a taxa de entrega dos

Consideras que o desenvolvimento das aulas tem sido desafiante do ponto de vista criativo

10 respostas

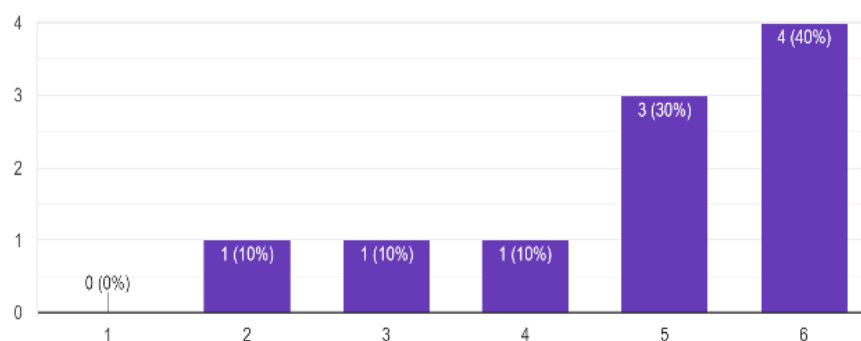


Gráfico 3 - Desenvolvimento do ponto de vista técnico

trabalhos foi bastante positiva na ordem dos 80%. Outro aspeto que tentámos avaliar foi se os exercícios eram desafiantes do ponto de vista da criatividade assim como do ponto de vista da técnica. Também neste ponto podemos analisar respostas muito positivas (80%) tanto no teor criativo como no técnico.

Consideras que o desenvolvimento das aulas tem sido desafiante do ponto de vista técnico

10 respostas

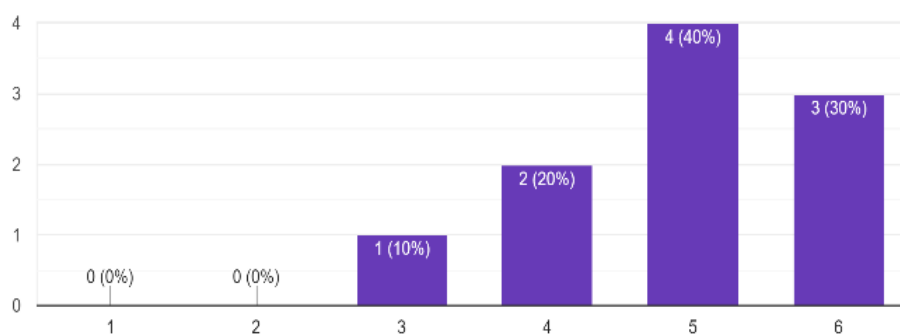


Gráfico 4 - Perspectiva do ponto de vista técnico

Relativamente ao uso de redes sociais dado que pretendíamos desafiar os alunos a utilizá-las como instrumentos de pesquisa e também de apoio na técnica de desenho da figura humana, procurámos indagar quais as principais redes usadas e verificámos sem surpresa que o Instagram e o Tik-Tok são as mais usadas pelos alunos. Neste caso o exercício “Dentro do quadrado perfeito” pretendia também chamar a atenção para os desafios que cada vez mais se colocam à autoestima dos jovens que é em boa parte atingida pelos padrões ideais de beleza que são promovidos nestes espaços.

quais as principais aplicações/redes sociais que mais utilizas no teu dia-a-dia? (seleciona todas as que se apliquem.)

10 respostas

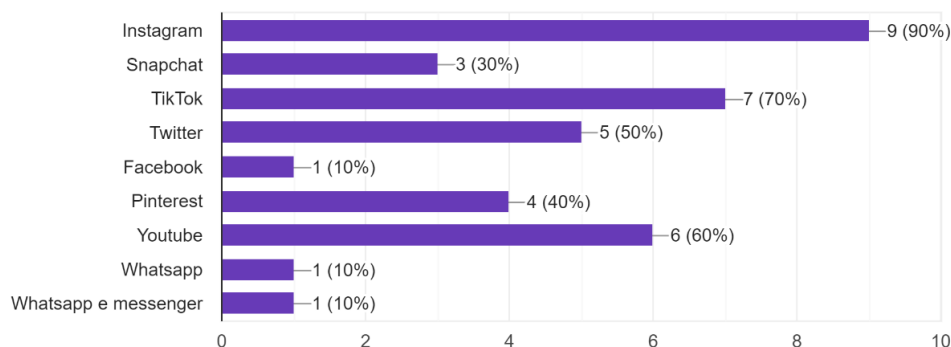


Gráfico 5 - Utilização das Redes Sociais

Nesta avaliação intermédia considerámos ainda relevante perceber quais as principais dificuldades sentidas no desenho da figura humana, de forma a que pudéssemos enriquecer os exercícios que se seguiram com propostas que fossem ao encontro das dificuldades.

As principais dificuldades elencadas foram sobretudo no desenho de pormenor de partes de membros, por exemplo: “Em desenhar o rosto, mãos e pés.”; “A minha principal dificuldade é o desenho dos membros inferiores e dos membros superiores.”; “Pormenores da cara, mãos, pernas, pés e proporção”; “Tenho algumas dificuldades com a proporção mas nada de muito grave”, foram os principais elementos referidos.

No que respeita às sugestões que os alunos mencionaram, destacamos a continuidade de exercícios que se “adequassem ao contexto de confinamento” assim como exercícios que desafiassem os alunos de uma forma criativa, “A minha sugestão é apenas que continuemos a desenvolver propostas de trabalho criativas e que se encaixem nesse período de confinamento”.

Relativamente as propostas de trabalho usualmente, a professora orientadora da PES tem por hábito desenvolver projetos mais alargados com uma duração semestral, ou mesmo anual, e apostando numa metodologia projetual, como refere na entrevista realizada (*vide* Apêndice II). Contudo no caso da prática deste ano aconselhou desde logo a que os exercícios fossem de curta duração e bastante orientados, e com enunciados muito claros. Neste caso pelas condicionantes do ensino à distância optámos pela estrutura de diversos exercícios que se coordenassem e se complementassem, mas que fossem de curta duração.

No final do semestre foi também realizado um questionário que pretendia fazer um balanço do trabalho desenvolvido assim como perceber as diferenças que os alunos percecionaram entre o ensino remoto e o ensino presencial. O questionário incidiu ainda sobre a última unidade didática lecionada, “Nómadas Digitais”, onde foram trabalhados outros conceitos, além da figura humana no espaço, questões como a perspetiva e também a figura em movimento através da realização de um flipbook. Este trabalho embora pretende-se abarcar outro tipo de conteúdos que não a figura humana, acaba por fazer uma reflexão sobre questões de cidadania, interculturalidade tão relevantes nos nossos dias.

Relativamente à questão “Qual a razão para ter escolhido esta área” a esmagadora maioria respondeu que a razão da escolha foi pelo facto de gostarem muito desta área, ou porque pretendem prosseguir os seus estudos nela. Este é um aspeto positivo, no sentido em que a maioria apresenta uma motivação intrínseca para o desenvolvimento dos trabalhos e do empenho na disciplina. Assim quando analisamos as respostas à pergunta “Faz uma avaliação global da disciplina” a análise de conteúdo das respostas revela uma atitude muito positiva face à mesma. A palavra “gosto” é a que mais surge, seguida das palavras “Criativa, criatividade”. Destacamos também as expressões “interessante” e “desafiante” no contexto em que pretendemos trazer para a disciplina, linguagens que não fossem óbvias e que levassem os alunos a fazer um caminho de descoberta ao longo da unidade.

Como avalias a tua participação nas aulas de desenho.
21 respostas

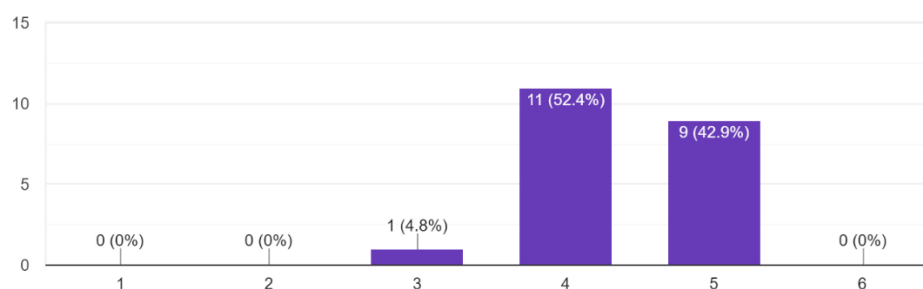


Gráfico 6 - Participação nas aulas de desenho

Relativamente à participação nas aulas de desenho, questão que também tinha sido realizada anteriormente, verificamos que 96,2% dos alunos consideram que a sua participação é boa ou muito boa. Deste resultado resulta a passagem do ensino online, que regista menores taxas de participação para o regime presencial que apresenta maiores taxas de assiduidade.

No que respeita a avaliação da dimensão criativa dos exercícios propostos a maioria, ou seja 81% destaca que os exercícios propostos foram desafiantes do ponto de vista da criatividade.

Consideras que o desenvolvimento das aulas tem sido desafiante do ponto de vista criativo
21 responses

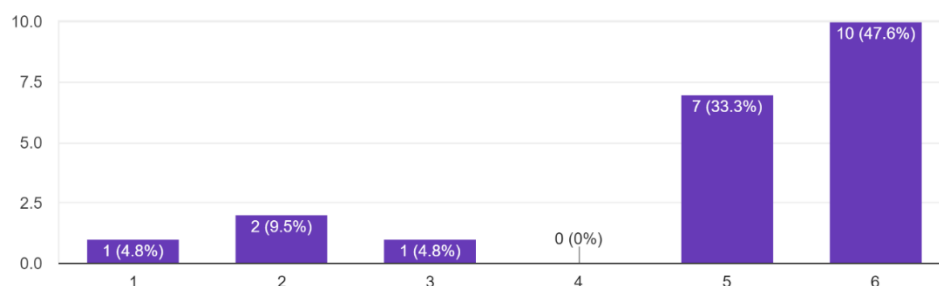


Gráfico 7 - avaliação do ponto de vista da criatividade

No que concerne à questão colocada também no questionário intermédio, “Consideras que o desenvolvimento das aulas tem sido desafiante do ponto de vista técnico?”. Podemos referir que comparativamente com as respostas dadas os exercícios são de um modo geral bastante desafiantes.

Consideras que o desenvolvimento das aulas tem sido desafiante do ponto de vista técnico
21 responses

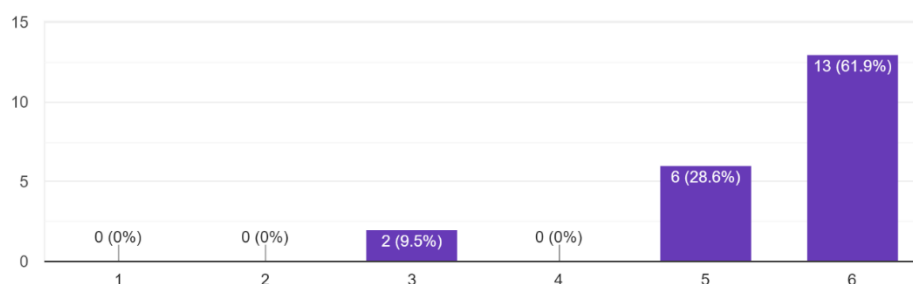


Gráfico 8- Avaliação do ponto de vista Técnico

Relativamente à questão: “Quais consideras serem as principais diferenças entre o ensino presencial e online e refere dificuldades de adaptação como te sentiste durante os dois períodos.” Os alunos dividem-se nas suas opiniões por um lado alguns alunos referem que preferem o ensino à distância, sobretudo por motivos como a gestão do tempo, um/a dos/as

alunos/as refere no inquérito: “A principal diferença é o tempo. Para mim, o ensino online foi vantajoso porque tinha tempo livre e estava sempre no meu “local de trabalho”, sempre que queria desenhar ou criar algo, tinha tudo à mão e tempo para o fazer. Nas aulas presenciais estou focada no que estou a fazer mas a seguir o empenho no trabalho perde-se porque a aula acaba e temos outra disciplina completamente diferente e com outras coisas para pensar. O processo de execução não é tão contínuo no presencial como é no online.” Outro/a aluno/a indica: “Na minha opinião o ensino à distância foi bom para mim, consegui-me focar mais no desenho e estando no meu sítio seguro, fez-me mais confortável para ser mais criativa e não sentir tanta pressão”

Como aspetos negativos do ensino à distância os alunos referem maioritariamente o facto de se sentirem mais sozinhos no desenvolvimento dos trabalhos, e também algumas dificuldades em gerir o tempo de forma a entregar os trabalhos nos timings definidos. Outra questão também referida foi a dificuldade em manter a atenção durante as aulas síncronas.

De um modo geral, os alunos que referiram preferir o ensino presencial destacam essencialmente a questão da simultaneidade do professor na sala de aula, ou seja, como recurso permanente para esclarecer dúvidas ou para apoiar nas técnicas de desenho. Um outro aspeto referido é o contacto social com os colegas e a dinâmica que resulta dessa interação. Por exemplo o/a aluno/a refere: “É mais difícil aprender novas técnicas e também perceber os meus erros gráficos na aula online. Conversar com a professora sobre os trabalhos torna mais fácil de perceber o que tenho de melhorar, e também de acompanhar o meu processo de perto.” Outro/a aluno/a aponta: “No ensino presencial temos a professora ao nosso lado, logo é mais fácil receber conselhos/ajuda do professor, enquanto online estamos todos afastados e muitas vezes deixamos de ter noção que estamos a trabalhar/em aulas, não sabemos distinguir o tempo de trabalho com o tempo de lazer/descanso.”

Balanço dos portfólios dos alunos¹.

No geral pode fazer-se um balanço positivo da participação dos alunos nas aulas online apontando para uma elevada participação nos primeiros quatro trabalhos, existindo um bom cumprimento dos prazos na maioria dos trabalhos. O último trabalho proposto, Paisagens Sonoras foi o trabalho em que mais alunos falharam o prazo de entrega. Foi facultada a

¹ No Anexo 3 poderão ser consultados alguns exemplos destes portfólios.

oportunidade a todos os alunos de entregarem qualquer trabalho em falta ou efetuar alguma melhoria proposta, até ao final de maio.

Da análise que fazemos destes trabalhos, uma das principais observações é que inicialmente os alunos tinham mais dificuldades em fazer o parâmetro designado para a reflexão. Ao longo das sessões online foi um desafio promover momentos de reflexão sobre os trabalhos, pois os alunos sentiam-se bastante inibidos de o fazer, assim como falar sobre os trabalhos dos colegas. Contudo também pudemos analisar que no final do semestre já se sentiam mais confortáveis em fazer essa análise. No trabalho “Quadrado Perfeito” assim como no trabalho paisagens sonoras os alunos, desenvolveram mais o aspeto analítico/crítico, quer da sua experiência quer da análise dos trabalhos dos outros colegas. A análise destes instrumentos também nos possibilita enquanto docentes perceber ao longo da unidade como o aluno, foi capaz de reconhecer os seus “pontos fortes” e “pontos fracos” e como superar as dificuldades que sente. A consciencialização de todo o percurso de trabalho permite uma condição essencial para o trabalho artístico reflexivo e construtivo, envolvendo os alunos na regulação da sua aprendizagem. Apesar de ser um processo individual de crescimento do aluno, é da maior importância que o professor se envolva nesta construção do conhecimento do aluno contribuindo, de forma positiva e equilibrada para a melhoria dos seus trabalhos.

Consideramos que de um modo geral, os alunos continuam a associar esta disciplina a um lado maioritariamente “prático” ou seja da ordem do “fazer” e para muitos escrever umas breves linhas, sobre a reflexão dos seus trabalhos é uma tarefa difícil, ou que consideram simplesmente acessória. Também a parte de pesquisa que era em quase todos os trabalhos solicitada, era remetida para segundo plano ou não era realizada.

Da análise feita pudemos também confirmar, junto dos alunos, a dificuldade que tiveram no regresso ao ensino presencial referindo que era mais difícil organizarem o seu tempo para se dedicarem à disciplina de desenho durante o ensino presencial. Este *descontinuum* aliado ao cansaço de um semestre (18 semanas) praticamente sem interrupções, ou a possibilidade de acrescentar atividades fora do espaço escolar, veio dificultar a capacidade de mobilização/motivação dos alunos. Outro aspeto a destacar e que tentámos abordar com o desenvolvimento de alguns exercícios, foi a importância da saúde mental que em alguns casos ficou agravada com o segundo confinamento. Nomeadamente o caso da aluna BS que acabou por não regressar no segundo semestre. É de referir que o trabalho de toda a equipa pedagógica é determinante, nomeadamente da diretora de turma que em conjunto com os profissionais de saúde que acompanham os alunos e possam unir esforços de parte a parte para que o aluno

tenha sucesso. Neste contexto, considero também importante que as equipas dos gabinetes de apoio ao aluno: psicólogos, mediadores e animadores vejam as suas equipas reforçadas pois muitos alunos encontram-se instáveis e estas equipas fazem também a diferença no contexto escolar.

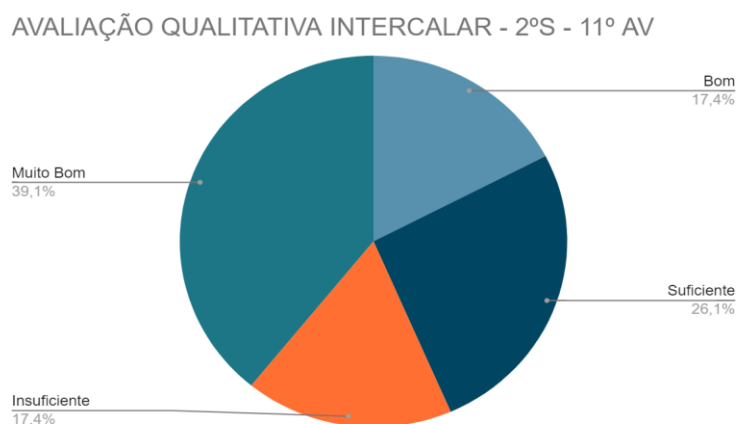


Gráfico 9 - Av. qualitativa intercalar 2º semestre - 11º AV

Quanto às avaliações foram na sua globalidade positivas, mas penso que é importante destacar que graças à flexibilidade e motivação por parte da professora orientadora da PES que uma aluna que tinha praticamente todos os exercícios em atraso os pudesse recuperar, tendo assim nota positiva no final do período.

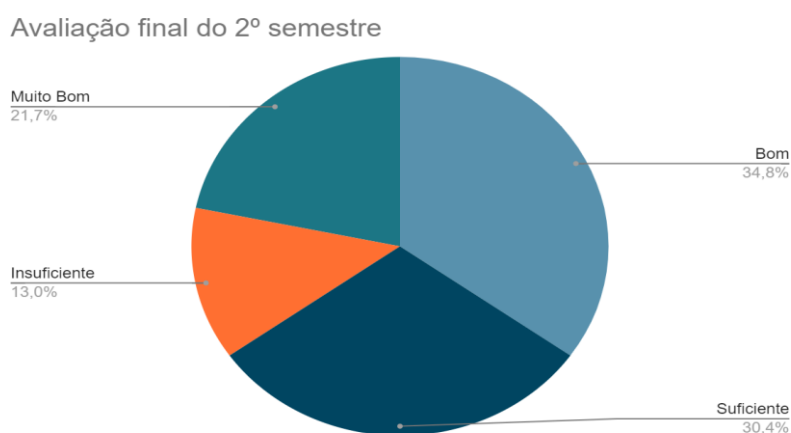


Gráfico 10- Av. final 2º semestre - 11º AV

Podemos também analisar a partir do gráficos acima que durante o período da quarentena as avaliações de “muito bom” foram superiores quando comparadas com a avaliação final do semestre. Contudo é importante referir que esta avaliação contempla a totalidade do ano letivo e durante o 1º semestre os alunos foram avaliados por outra professora.

Na análise preliminar dos questionários aos alunos uma das palavras chave que me chamou à atenção foi qualificarem-me como “calma” ou “serena” pois não me olhava dessa forma habitualmente nos comentários das avaliações que recebo da escola onde leciono habitualmente.



Figura 18 - WordCloud da questão apreciação global da professora

Foi bom encontrar estas palavras tão positivas que são encorajadoras para desenvolver o caminho enquanto docente. Sabemos que existem alguns aspetos que poderiam ser melhorados se pudéssemos repetir PES. Um dos aspetos a que pelos condicionalismos do tempo/espço não tivémos oportunidade de dar mais ênfase foi a dimensão mais performativa das artes cénicas e integrá-las num projeto mais abrangente e sobretudo interdisciplinar. O contacto com entidades “fora de portas” museus, ateliers, oficinas, experiências que enriquecem o contexto dos alunos e que são normalmente motivadoras. Outro aspeto que gostaria de ter desenvolvido mais, tendo em conta que a professora orientadora é uma referência neste campo, é a metodologia projetual enquanto ferramenta de desenvolvimento da prática pedagógica.

Da parte pedagógica da ESMAVC lamento que não nos tenha sido dada autorização para participar nas reuniões de final de ano letivo pois são momentos extremamente relevantes para a reflexão sobre a PES, nomeadamente ao nível do feedback, da restante equipa pedagógica e onde temos uma visão mais abrangente da realidade da turma e do seu desempenho a nível global, assim como a possibilidade de se fazer uma reflexão em conjunto sobre as medidas a adotar para o ano seguinte.

Da análise da entrevista feita à professora orientadora da PES, um dos aspectos que destacamos é o facto de os alunos manifestarem a vontade de continuar a trabalhar as emoções em contexto de sala de aula, e durante o presente ano letivo estarem a dar continuidade a esta temática tão relevante para o seu bem-estar. Outro aspeto sobre o qual podemos refletir é a questão da autonomia. Virtude de um sistema de ensino muito centrado na figura do professor, a autonomia no desenvolvimento de tarefas, aliada a alguma insegurança, mostrou-se um dos aspetos que pode e deve ser incrementado na prática pedagógica. Muitos dos alunos necessitam da aprovação constante do professor para se assegurarem das suas capacidades e dos seus resultados.

*If you hear a voice within you say "you cannot paint,"
then by all means paint and that voice will be silenced.*

Van Gogh

CONCLUSÃO

Os últimos dois anos têm sido especialmente desafiantes. Todas as condicionantes que a pandemia nos trouxe a par com os desafios que por si já encontramos na escola e na sala de aula, foram exigentes tanto para os alunos como para os professores, seja do ponto de vista físico, psicológico, educacional. Assim ao refletirmos sobre a experiência da PES, e os contributos que podemos dar para o desenvolvimento de práticas, diversificadas e inclusivas, devemos ter em conta os meios que nos possibilitaram e conduziram a ação, sempre com o objetivo de proporcionar aos alunos a melhor experiência pedagógica possível.

Em primeiro lugar consideramos que apesar dos constrangimentos, esta foi uma oportunidade irrepetível para uma reflexão sobre a necessidade de adequação e alteração das práticas pedagógicas. Se a escola não muda, se os alunos não mudam, se o contexto não muda, têm de ser os professores a promover a mudança. A atribuição ao “sistema” de todos os males e incapacidades que o ensino continua a demonstrar em Portugal, nomeadamente, o agravamento das desigualdades, a perpetuação de os alunos com menos condições económicas terem piores desempenhos escolares deve preocupar-nos a todos. Essa preocupação não pode/deve ser inconsequente, temos de nos colocar na equação e perceber que o nosso trabalho tem valor, e podemos a um nível Micro, fazer a diferença que gostaríamos de anunciar. No projeto “10x10”, anteriormente referido pretende-se ilustrar bem a importância das “micropedagogias” como fator diferenciador na mudança.

“É hoje muito evidente que os poderes impostos de fora, seja pelo Estado, através de regulamentações ou de programas curriculares, seja por teorias pedagógicas sobre como ensinar, são reprovados pela violência que transportam e pelos seus efeitos nos corpos e nas formas de pensar e de agir. No entanto, são sobretudo os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios que mais nos imobilizam e nos impedem de entrar noutros territórios de ação.” (Martins, 2017:p.16)

É sobre essa vontade interna de fazer diferente, de nos sujeitarmos à viagem pelo desconhecido que é em primeiro lugar o nosso lugar desconhecido que pensamos o nosso lugar como docente. O facto de ter trabalhado ao longo do tempo com muitos alunos de contextos desfavorecidos, tem marcado a minha prática pedagógica e por isso em primeiro lugar, antes dos saberes e das competências a primeira missão tem passado por fazer todos os possíveis para que os alunos não “fujam”.

Nos próximos anos a demografia da atual população docente vai trazer ainda mais desafios, o que acontecerá quando metade da população docente se reformar nos próximos dez anos? Iremos à pressa buscar todas as almas vivas, para alfabetizar, repetindo erros anteriores. Iremos encher “salas virtuais” promovendo a distância. Sem pensar nos constrangimentos e nas implicações logísticas continuamos a navegar à vista sem reorganizar formas de estar e pensar a escola. É necessário construir um caminho do pensar, da reflexão sobre o agir, mas não um pensamento que seja meramente académico, porque é no dia-a-dia na nossa vivência diária de escola que precisamos de aplicar esse conhecimento.

Mas também é necessário refletir sobre as mensagens que transmitimos aos nossos alunos, através das nossas narrativas e das nossas escolhas pedagógicas. Ou seja o trabalho de curadoria que somos chamados a fazer, no caso das artes visuais é extremamente relevante. Nesta sociedade da informação quem consegue sintetizar é rei. E as capacidades de síntese mas também de seleção da informação são hoje cada vez mais valorizadas e neste sentido o programa de desenho embora não seja parco em conteúdo permite-nos um trabalho muito criativo na forma como esses conteúdos podem ser apresentados.

Por outro lado como sugerimos, o paradigma cartesiano de uma escola com disciplinas estanques esteja em extinção e se permita que as fronteiras reais e ficcionadas se dissipem na construção de um projeto educativo mais abrangente. Apoiado por uma conceção ambivalente e líquida da modernidade Bauman, (2001), refere que a sociedade e a escola devem suportar e favorecer o pensamento divergente, o questionamento e a dúvida metódica e que numa configuração líquida, as fronteiras estão mais esbatidas. Pensar as artes na escola deve assim ser também mais permeável a diferentes discursos, nomeadamente, ao das artes performativas, ainda bastante afastados dos currículos.

De um modo geral penso que a nossa ação mesmo a um nível micro, pôde ter um impacto substancial na vida dos alunos, assim espero que em certa medida as propostas tenham ajudado os alunos a:

- procurar respostas que não sejam unívocas;
- dar voz ao seu sentir e pensar;
- reconhecerem a diversidade nas linguagens plásticas;
- usar as redes sociais como meios de pesquisa e de cultura visual;
- perceber a importância do corpo na cultura contemporânea.

No campo do crescimento e do conhecimento uma das partes essenciais que poderia ser melhorado é o da divulgação. Penso que à semelhança da plataforma ACESS Art ou o Teachers4Teachers, onde os docentes divulgam e partilham as suas práticas, também poderia existir em Portugal algo deste género, ou seja uma plataforma de onde os professores pudessem divulgar as suas práticas e de certa forma “inspirar” a que outros docentes se pudessem contagiar.

Enquanto espaços públicos as escolas devem ter presente a missão com que se inscrevem e os objetivos que se propõe desenvolver e, numa sociedade cada vez mais exigente, intercultural, focada nas indústrias criativas, onde as imagens se sobrepõem a qualquer outro valor, não podemos continuar a encarar as disciplinas artísticas como secundárias ou acessórias. Partindo do axioma de Paul Watzlawick (1972) «Não se pode, não comunicar», consideramos o processo de comunicação como uma inevitabilidade mas também como ponto de partida para entender que o modelo emissor/receptor, ou aluno/professor pode ser considerado como redutor. A coexistência num mesmo espaço produz também ela uma linguagem e um discurso próprio que muitas vezes não é tido em conta pelas escolas e pelos professores. Então é necessário entender os alunos não são só como recetores mas também produtores de um discurso que é maior do que a soma dos mesmos. Como afirma Michael Warner:

«No hay un solo texto capaz de crear un público. Tampoco puede hacerlo una voz aislada, un solo género, incluso un solo médio. Todos ellos son insuficientes para crear la clase de reflexividade que llamamos público, ya que un público se interpreta como un espacio en curso de encuentro para el discurso» (2008: 47)

O carácter privilegiado do espaço escolar poderia ser propiciador de mais diálogos e menos monólogos, mas para isso é necessário desenvolver mecanismos que nos permitam compreender que a ação individual de cada professor do ensino artístico é e pode ser transformadora.

Como já foi referido, a educação artística é um espaço, por excelência, da diversidade, da criatividade, do pensamento divergente, da liberdade para criar e para construir. A situação de confinamento que vivemos obrigou-nos a procurar as práticas artísticas como forma de expressar um sentir coletivo. Manifestações como os cartazes que se multiplicaram nas janelas, ou os vizinhos que cantavam à varanda, possibilitaram refletir sobre a necessidade inequívoca da arte no nosso pensar e sentir.

O lado performativo é inerente ao trabalho do professor, diariamente o professor “atua” perante o seu público. Como encaramos esta forma de ser e de inspirar a nossa plateia? Inspirar no sentido de arriscar, mostrar que não temos medo do ridículo. Mas também de aceitar que o nosso trabalho é um trabalho de exposição constante dos nosso próprios medos e fragilidades. Quando nos expomos, estamos a proporcionar ao aluno a possibilidade de se permitir também a arriscar, a conhecer dentro de si coisas que nunca pensou que seria capaz de fazer, de enfrentar, os seus medos e inseguranças. Penso que neste sentido o potencial das artes performativas cabe neste espaço para reforçar a forma como nos inspiram, mas também como muitas vezes através delas nos deixamos conhecer quando vestimos uma “personagem” viajamos dentro de nós. Nos caminhos do insucesso considero que um dos fatores que mais o influencia é o de o aluno considerar que não é capaz e desiste antes de sequer ter começado. Desafiar essa voz interna que repete a sua incapacidade é para mim um dos maiores desafios como docente. Como nos apontava Van Gogh:” If you hear a voice within you say "you cannot paint," then by all means paint and that voice will be silenced.”

Bibliografia

Almeida, F., Gomes, I. e Bracht, V. (2010) *Bauman e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Álvarez, Q. (2017). Pedagogía sistémica e interculturalidad: claves para construir una aula inclusiva . In *Revista Lusófona de Educação*. 37. 165-179

Arnheim, R. (2002). *Arte e Percepção Visual. uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira.

Assis, M. (2017). *10x10 Ensaio entre Arte e Educação*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bai, S. Hew, K. Huang B.(2020). "Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts", in *Educational Research Review*, V. 30

Bauman (2000). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Bauman, Z. (2009). “Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças” in *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Bauman (2013). *Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brackett, M. A., & Rivers, S. E. (2014). Transforming students’ lives with social and emotional learning. In *International handbook of emotions in education*, 368. New York; Routledge

Brackett, M. A., & Cipriano, C. (2020). Teachers are anxious and overwhelmed. They need SEL now more than ever. EdSurge. acessado em: <https://www.edsurge.com/news/2020-04-07-teachers-are-anxious-and-overwhelmed-they-need-sel-now-more-than-ever>

Acessado em 09 de outubro de 2021

Bahia, S.; Nogueira, S. (2005), Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In *Temas de Psicologia Educacional: Temas de desenvolvimento, Aprendizagem e ensino*. (333-362). Lisboa: Relógio D'Água.

Bird, M. (2012). *100 ideias que mudaram a arte*. São Paulo: Rosari.

Boyd, K. (2005). Intersections of Technology with Art Education Visual Arts Research, University of Illinois Press, v.. 31, nº. 1, pp. 117-128

Costa, A.; Faria, L. Programas de educação social e emocional na escola: Importância e perspectivas no contexto português. *Revista Diversidades*, n. 55, p. 6-9, dez. 2019.

Calado, M. (2012). Desenhar o corpo - uma metodologia de ensino constante na arte ocidental. In: *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa, 2012, p. 109-124

Castells, M. (1996). The space of flows. The rise of the network society, 1, 376-482.

Currículo do Ensino Básico e Secundário. Aprendizagens essenciais. Educação Visual – Ministério da Educação (2018) acedido em: <http://www.dge.mec.pt/noticias/curriculodos-ensinos-basico-e -secundario>. Acedido em 09 de setembro de 2019

Damásio, A., & Damásio, H. (2006). Brain, Art and Education, UNESCO Conference on Art and Education. Lisbon.

Dana, N. (2013). Digging deeper into action research. USA, UK: Sage Publications Ltd.

Dewey, J. (1980). *Art as an experience* (18ª edição). New York: Perigee Books.

Dewey J. (2007). *The School and the society*. New York: Cosimo, Inc.

Donald, M. (2006). Art and Evolution, *The Artful Mind. Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*, ed. Mark Turner, Oxford: UP, 3-20.

Duhamel, F., & Fortin, M. F. (1999). Os estudos de tipo descritivo. O processo de investigação. Da concepção à realização, Camarate, 161-172.

Edwards, B., Within, A., & Nelms, H. (1979). *Drawing on the Right. Side of the Brain*. Los Angeles: Tarcher.

Edwards, B. (2008). *Drawing on the artist within*. Simon and Schuster.

Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Eisner, W. E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Eisner, E. W., & Day, M. D. (Eds.). (2004). *Handbook of research and policy in art education*. Routledge.

Figueiredo, A. (2017). A Educação num Mundo Digital: Desafios, Atores e Teorias. In *Investigar em Educação - II^a Série, Número 6*, 2017

Flores, M. & Gago, M. (2020) Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 507-516,

Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. & Duckworth, D. (2018). *Preparing for Life in a Digital World*. IEA International Computer and Information Literacy Study. International Report. Amsterdam: IEA, Disponível em:
<https://www.iea.nl/publications/study-reports/preparing-life-digital-world>

Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture: curriculum, aesthetics and the social life of art*. NY Columbia University: Teachers College Press

Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner, Howard; (2008). *Cinco mentes para o futuro*, Lisboa: Actual Editora..

Gilyard, Anthony. (2017). “A Dissection of video games as a medium of art: The utilization of aesthetics and the effectiveness of video games as a tool in curriculum”. in

Goldberg, R. (2007). *A Arte da Performance. Do Futurismo ao Presente*. 1º ed., Lisboa: Orfeu Negro.

Glusberg, J. (2003). *A arte da performance*. São Paulo: Perspectiva.

Gutierrez, A. (2020) “Interculturalidad como discurso emergente en las reformas curriculares de la educacion básica mexicana” in *Revista Espaço do Currículo*, v.13, n.1, p. 4-16, jan/abr. 2020.

Hargreaves, A. (2004). Inclusive and Exclusive Educational Change: Emotional Responses of Teachers and Implications for Leadership. *School Leadership & Management*, 24, 287-309.

Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual: otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.

Hetland, L.; Winner, E.; Veneema, S. & Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.

Heydenreich, L. (2019) Anatomical studies and drawings of Leonardo da Vinci In *Encyclopædia Britannica*. Disponível em:

<https://www.britannica.com/biography/Leonardo-da-Vinci/Anatomical-studies-and-drawings>
Acesso em: 27 Jan, 2021.

Icle, G., Schechner, R., & de Andrade Pereira, M. (2010). O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Educação & Realidade*, 35(2).

Latorre, A. (2005). *La Investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona Editorial Graó.

Levy, M. (1968). *The human form in art: the appreciation and practice of figure drawing and painting*. Odhams Press

Lubart, T. (1999). *Creativity Across Cultures in Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marín, M. R. V. (2003). *Didáctica de la Educacion Artística para Primaria*. Madrid: Pearson Educación, SA

Miranda, J. (2017). *Corpo e imagem*, Lisboa: Nova Veja

Martins et. al, (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Editorial do Ministério da Educação e Ciência.

Martyniuk, S. (2018). "Game On!—Teaching Video Game Studies in the Arts Classroom", in *Art Education*, 71(3),

Maviglia, D. (2019). "The Intercultural Perspective in Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed" in *Studi sulla Formazione*: 22, 387-395.

Moore, B. (2021). *La Imagen Humana : Arte, Identidades y Simbolismo*, Madrid: Fundacion La Caixa.

Morris, C. (2016). Games, Pedagogy and Art Education. *Informática na Educação: teoria e prática*, Porto Alegre. v. 19 nº. 1, pp. 61-68

Oliveira, C. (Coord.) e Gomes, N. (2019), *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2019*, Coleção Imigração em Números; Observatório das Migrações Lisboa: ACM, IP

Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora

Palmeirão, C. ; Alves, J.(coord.). (2017) *Construir a autonomia e a flexibilização curricular. Os desafios da escola e dos professores*. Universidade Católica Portuguesa: Porto.

Parks, N (2008) Video Games as Reconstructionist Sites of Learning. in *Art Education, Studies in Art Education*, 49(3), pp.235-250

Pereira, S. & Sousa, A. (2019). “Uso de jogos eletrônicos em artes visuais”. in *Motricidades*. v. 3, n. 1, p. 30-45.

Piragua-Rugeles Carlos Mario; José Julián Nández-Rodríguez (2021) Instagram, de red social a ambiente virtual de aprendizaje: una experiencia con resultados inesperados. *Encuentros*, vol. 19-01 de enero-junio, 203-218. Universidad Autónoma del Caribe

Ponte, C., & Batista, S. (2019). EU Kids Online Portugal. Usos, competências, riscos e mediações da internet reportados por crianças e jovens (9-17 anos).(sl): EU Kids Online e NOVA FCSH. Retirado de <http://fabricadesites.fcsh.unl.pt/eukidsonline/documentos>.

Quintais, L. (2009). *Cultura e Cognição*. Coimbra: Angelus Novus Editora

Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Richter, I. (2002). Multiculturalidade e interdisciplinaridade. Inquietações e mudanças no ensino da arte. São Paulo: Cortez, 85-93.

Rizzolatti, G. & Corrado, S.. (2008). *Mirrors in the Brain: How Our Minds Share Actions, Emotions*. London: Oxford University Press.

Roldão, M. (2000), O currículo escolar da uniformidade à contextualização - campos e níveis de decisão curricular. in *Revista de Educação*, vol IX, nº 1, 81-92. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Roldão, M. (2005). “Gerir o currículo é preciso a questão da gestão da qualidade.” in *Estudos de prática de gestão do currículo*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. (2015). “Distâncias na educação e no currículo – professores, discurso e escola” in *Revista Educa*. 1

Schechner, R. (2002) *Performance Studies: an introduction*. London: Routledge

Stevens, L. (2010). *A Postmodern Curriculum in Secondary Visual Art Education: Beet Juice, Lace, and Tomahawks* (Doctoral dissertation). Chico: California State University

Strasburger, V. C., Jordan, A. B., & Donnerstein, E. (2010). Health effects of media on children and adolescents. *Pediatrics*, 125(4), 756-767.

Warner, M. (2008). *Públicos y Contrapúblicos*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Woolf, F., & Cassin, M. (1987). *Bodylines: the human figure in art*. London:National Gallery.

Zieher, A. K., Cipriano, C., Meyer, J. L., & Strambler, M. J. (2021). Educators' implementation and use of social and emotional learning early in the COVID-19 pandemic. *School Psychology*, 36(5), 388–397.

Apêndices

Apêndice I – Guião de entrevista professora orientadora da PES

Cara Professora Doutora Conceição Ramos,

Esta entrevista integra-se no âmbito da investigação que resulta da PES no Mestrado em Ensino das Artes Visuais, sob a orientação da Professora Doutora Constança Vasconcelos.

Neste âmbito, esta é uma pesquisa que se baseia, principalmente, na observação e participação na PES (Prática de Ensino Supervisionada) onde foi desenvolvido uma abordagem contemporânea, marcada por alguns constrangimentos nomeadamente o ensino à distância.

Neste sentido considero fundamental o seu contributo com vastos anos de experiência na área para pensar os desafios que se colocam à prática letiva da disciplina de desenho nomeadamente às possibilidades de no futuro termos um sistema híbrido de ensino, presencial e à distância?

Neste sentido, agradeço, desde já, toda a sua atenção e disponibilidade.

Bloco	Objectivos
Enquadramento da entrevista	A entrevista pretende dar resposta aos seguintes problemas de estudo: Qual o contributo das artes performativas para o ensino das artes visuais? Quais os principais desafios para o ensino das artes visuais à distância? Quais as vantagens/ de uma abordagem pos-moderna/crítica no ensino das artes visuais. À luz dos programas atuais de Desenho A como avalia o seu contributo para a literacia visual dos alunos?
A - Legitimação da entrevista - Questões Éticas	Explicar os objetivos da entrevista Assegurar o anonimato e a confidencialidade da entrevista. Solicitar autorização para a gravação da entrevista.
B Percurso de vida pessoal/profissional	Identificar experiências marcantes Perceber as principais transformações no ensino das Artes Visuais.
C O ensino do desenho	Transformações se identificam no ensino do desenho Desafios se colocam no futuro. Contributo dos currículos pós-modernos/críticos na sua prática. A importância da literacia visual na escola.
D O ensino à distância	Quais os principais desafios do ensino à distância. Benefícios/desvantagens do ensino à distância. Como fazer a transição do ensino presencial para a distância e vice versa..

1. Como foi o seu início de carreira? Em que momento da sua vida percebeu que gostaria de ser professora de Artes Visuais.
2. Como descreveria esses primeiros Anos ?
3. Sente que houve alterações significativas desde então na forma como ensina?
 - a. E no sistema quais foram as principais diferenças na organização da escola e da disciplina de desenho?
4. Quais consideram ser as suas principais aprendizagens significativas ao longo de toda a experiência de ensino o que mais a marcou?
5. Qual a importância da metodologia de trabalho de projeto na sua prática pedagógica? Considera que o trabalho desenvolvido se poderia enquadrar nesta metodologia?
6. De acordo com a sua experiência que métodos técnicas são essenciais para a motivação/participação dos alunos.
7. Quais os autores/pedagogos/artistas que considera mais terem influenciado o seu trabalho enquanto docente?
8. Relativamente ao programa de Desenho, sente que tem havido alterações significativas aos conteúdos do programa desde que iniciou a sua prática letiva?
 - a. Numa sociedade de imagens, como a que vivemos, considera que o foco dado à literacia visual dos alunos é suficiente.
9. No trabalho desenvolvido uma das componentes que tentámos enquadrar foi o bem estar emocional dos alunos através de propostas que permitiam alguma auto análise. Qual o valor do bem estar emocional para o sucesso dos alunos? Sente que com o confinamento o bem estar emocional dos alunos foi agravado?
10. Conhece algum programa/iniciativa de educação social/emocional nas escolas?
11. No que diz respeito ao ensino à distância como foi a adaptação a esta nova realidade?
 - a. Que diferenças marcaram o primeiro e o segundo confinamento?
 - b. Que implicações para o ensino das artes visuais?
 - c. Quais as principais dificuldades no ensino à distância
 - d. Quais as vantagens?
12. Que conselho daria aos futuros professores desta área, que agora iniciam o seu percurso profissional?

Apêndice II – Transcrição da entrevista

Transcrição da Entrevista à Professora Conceição Ramos Orientadora da Prática de Ensino Supervisionada na Escola Maria Amália Vaz de Carvalho.

Entrevista realizada via Google Meet, e gravada em áudio no dia 06 de Dezembro de 2021

JC (Joana Costa)- Em que momento se apercebeu que queria ser professora de artes, como foi o princípio da carreira.

CR (Conceição Ramos)- A grande influência foi a minha mãe, a minha mãe era professora primária, e na altura eu vivia em Moçambique e a minha mãe foi uma das pessoas que iniciou a fundação do ensino Pré-escolar em Moçambique. Numa altura em que não havia materiais didáticos feitos, foi na minha casa que a minha mãe fazia esses materiais. E foi a minha vida toda em que acompanhava a minha mãe à escola e às reuniões, às vezes para as aulas, ao ambiente escolar e acho que foi isso que me influenciou a gostar do ensino, mas também o querer fazer, o “por as mãos na massa”. As Artes plásticas foram um pouco mais tarde quando vim para Portugal.

JC - E como foram os primeiros anos a dar aulas, onde iniciou a carreira?

CR - Quando estava nas Belas Artes eu era muito polivalente, e gostava de diversas coisas, da pintura da escultura e do Design e tive muita dificuldade em escolher um percurso, então antes de optar por uma dessas vias decidi que tinha de ir dar aulas, para ver se realmente gostava ou não. Então concorri a um horário temporário no Barreiro. Foi engraçado porque eu achava que tinha perfil para miúdos mais pequenos mas descobri que o que eu gostava era de trabalhar com adolescentes. Nesse primeiro ano trabalhei com turmas do 2º ciclo, mas percebi que não era a “minha praia” e no ano seguinte estive novamente a fazer uma substituição de licença de parto, mas com jovens do secundário e aí senti que era com aquelas idades que gostaria de trabalhar.

Quando fui chamada para fazer estágio era para ser no básico e eu declinei, preferi por fazer o estágio no secundário, mas penso que foi o melhor que fiz pois apesar de 2 anos de penalização na carreira, não foi assim tão significativo, pior são os 13 anos que tivemos sem progredir.

JC - Depois do estágio como foi o percurso?

CR - Durante 5 anos estive em algumas escolas com básico e secundário e depois foi fazer o doutoramento para Barcelona. Fiz a parte curricular e depois voltei para fazer o plano de Tese, e também o estágio no Secundário. Entretanto pedi equiparação a bolseiro, e como me foi concedida porque na altura havia muito pouco professores no ensino das artes visuais com doutoramento e acabei o Doutoramento .

JC - E ao nível das aulas sente algumas alterações significativas desde então até agora? Na forma como ensina por exemplo?

CR - Completamente, eu sinto que houve um antes e depois do doutoramento. Por exemplo a consciência da metodologia de projecto, tem esta implicação de o projeto ser o fio condutor dos conteúdos, ao invés da sequencia dos conteúdos ser uma imposição do programa. No meu caso a metodologia de projeto veio transformar o modo como lecciono.

JC - E em termo de sistema? Do programa, sente que houve alguma alteração significativa?

CR - Não, não quero dizer uma data mas o programa não é alterado desde os finais dos anos 90. Os nossos programas de desenho são do “tempo da Maria Cachucha”. Aquilo está desajustado à realidade. Os livros do ponto de vista teórico, estão bem construídos, mas do ponto de vista pedagógico e metodológico são muito fracos.

JC - E ao nível da formação continua? O que tem sido proposto, quais os temas que se procuram abordar para a formação de professores.

CR - As ações de formação ligadas às artes visuais são praticamente inexistentes. Eu sou professora formadora e as pessoas diziam não há nada nesta área e fui constatando que realmente não há praticamente oferta nesta área.

JC - Ao longo da sua carreira quais as aprendizagens significativas, o que destacaria ao nível da sua experiência de ensino.

CR - As minhas principais aprendizagens resultaram sempre depois do doutoramento e em consequência de eu querer realizar projetos em que me associei a pessoas que reconhecia como uma mais valia para os alunos, mas também uma mais valia para mim. Para mim a mais valia é ao invés de nos lamentarmos (como muitas das pessoas da minha geração fazem) é sermos nós os motores de transformação. Sermos capazes de ver quem nos rodeia e ser capaz de sair da rotina. Eu gosto de lançar provocações, lançar desafios, também não é por acaso que eu todos os anos eu não repito um projeto, eu sinto que só estou bem quando me desafio a mim mesma. Houve um professor que me marcou e que tinha uma abordagem diferente à maneira de ensinar que me dizia “eu estou aqui para me divertir” e na altura eu pensei que aquilo não fazia sentido. Mas hoje sinto que no dia em que eu me deixar de me sentir bem com aquilo que faço tenho de me vir embora. E estes projetos são muito importantes para isso.

JC - A metodologia de trabalho de projeto é no seu entender uma metodologia que se enquadra bem na disciplina de desenho e das artes visuais?

CR - Eu acho que é a única que se enquadra. E permite uma coisa que é muito importante, os nossos alunos são muito virados para o fazer, para a prática, e nós com a metodologia do projeto conseguimos partir do fazer para a teoria. Porque as outras metodologias começam normalmente pela deglutição da teoria, e depois os alunos devolvem com a prática, nesta e noutras disciplinas. Na matemática por exemplo seria muito importante partir de uma realidade prática para depois se compreender a teoria. O que também é grave é que por vezes os professores quando questionados não conseguem demonstrar a ligação entre a teoria e a prática. Nas artes visuais a metodologia de projeto também é assim essencial, mas também associada à investigação-ação, temos de perceber à medida que vamos avançando se alguma coisa não está a correr bem pensar o que podemos fazer para alterar e ir adaptando os aspetos que não estão bem. Outra coisa que não vejo algumas pessoas a fazer, é que por vezes quando estamos a por as “mãos na massa” nem sempre dominamos todas as técnicas que existem. Por exemplo eu nunca trabalhei com poliuretano expansível, e posso não dominar a técnica mas vou ver como se faz, vou investigar, e é essa curiosidade que o professor tem de ter, tem de procurar manter, este bichinho de pesquisar, de investigar, de perceber e desafiar os alunos a fazerem o mesmo. Ainda esta semana um aluno me dizia, “professora não sei fazer isto”, e eu disse “eu também não sei muito bem” tu vais pesquisar e eu vou fazer o mesmo e amanhã discutimos os resultados”. Mas isto na minha geração é muito difícil, ser capaz de admitir que por vezes não sabemos tudo e que a pesquisa faz parte do processo de conhecimento.

O conhecimento anda muito mais depressa do que nós, e se não tivermos a humildade para perceber isso, somos uns ignorantes. E essa atitude para o século XXI é fundamental.

JC - No seu entender o que falta à escola, aos professores ao sistema, para construir essa passagem de uma ideia fechada/sólida do escola e do conhecimento, para uma passagem mais aberta e construtiva?

CR - Eu acho que falta formação de professores. Não a formação científica e específica das áreas que leccionam, mas a formação humana e pedagógica. E passa por um processo de reflexão sobre os fins que se pretendem com a educação, saber onde pretendemos chegar.

Com a metodologia de projeto nós sabemos sempre onde queremos chegar. Mas o caminho é partilhado e transdisciplinar. Não podemos estar fechados cada um no seu departamento.

JC - E acha que agora que se começa a falar um pouco mais sobre a saúde mental e o bem estar emocional, acha que ainda falta trabalharmos um pouco mais sobre isso?

CR - Sim acho que somos uns analfabetos nessa matéria. Mas isso também é geracional. Acho que estamos a cometer um erro crasso e vamos pagar isso. Acho que por razões economicistas estamos a “esticar” a presença da minha geração no mercado de trabalho com a falácia do aumento da longevidade. E é uma falácia, porque não distinguimos as pessoas que têm essa maior longevidade. Porque a maioria das pessoas que vivem nas cidades por exemplo e tem menos qualidade de vida, tem problemas incapacitantes cada vez mais cedo. E estamos a falar de uma geração que não foi capaz de se atualizar, ficou estagnada e o sistema permitiu que isso acontecesse. Ou seja não obrigou a que as pessoas se atualisassem e que isso implicasse regressar à universidade, por exemplo. Eu acho que ao longo da sua carreira os professores do ensino secundário deveriam fazer um doutoramento. E de certa forma isso também obrigaria as universidades a atualizarem-se pois também por lá existem alguns professores que pararam no tempo.

Eu acho que em Portugal o nível de ensino que está mais estruturado é o ensino infantil e pré-escolar. E no caso das artes visuais que nos diz respeito, deve ser o único nível de ensino onde os professores não dão desenhos para colorirem, mas temos no 1º Ciclo. Eu fui avaliar uma professora de educação visual que estava a desenvolver um projeto com os alunos e que os alunos estavam a pintar um desenho “dentro do risco”. Para mim foi muito difícil perceber como é que ainda hoje isto era possível até porque se tratava de uma pessoa muito nova.

JC - E com a anunciada e agora cada vez mais visível falta de professores não acha que podemos voltar a repetir os mesmos erros de admitir na profissão pessoas que não têm formação na área de ensino?

Sim vai haver muita falta de professores e sim acho que a exigência na entrada da profissão vai baixar, porque tem mesmo de baixar e acho que vai ser desastroso. E eu não sou nada pessimista.

JC - Nesse sentido o que poderia ser feito? acha que com base nas últimas experiências apesar de se tratar de uma situação de emergência o ensino à distância poderá ser uma possibilidade, nomeadamente trabalhando a metodologia de projeto?

CR - Eu acho que a metodologia de projeto não é verdadeiramente compatível com o ensino à distância. Podemos fazer um esforço por tentar conjugar as duas, numa situação de emergência, mas a metodologia de projeto implica também um acompanhamento muito individualizado, onde cada aluno desse acompanhamento encontra caminhos e respostas para a mesma problemática. E as artes serão

uma das áreas onde é mais difícil corrigir, acompanhar uma aluno à distância. Por exemplo como se ensina um instrumento à distância? Um aluno aprende pela repetição, pela imitação, pela mimesis. Mas nas artes visuais eu não quero que o aluno seja um copiador do meu modo de fazer. Eu posso explicar uma técnica e desenhar, mas nunca no desenho do aluno, porque o meu modo de fazer é único e individual. Quando digo aos alunos para verem um vídeo sobre uma determinada técnica peço sempre para verem técnicas de diferentes autores, para encontrarem a sua linguagem e não repetirem o processo que outro já fez.

JC - Agora abordando um lado mais teórico, quais são os pedagogos e os artistas que considera influenciarem mais o seu trabalho enquanto docente de Artes Visuais.

CR - É um bocadinho difícil de dizer. Eu nasci em 1960 e tendo em conta esse aspeto, os artistas que mais me influenciam são os artistas do século XX. E são os grandes pedagogos do século XX. Mas eu tento não ficar fechada no século XX, até porque já estamos no século XXI. Eu tento estar atenta à arte contemporânea, às grandes exposições que são feitas nos nossos centros culturais.

Uma referencia que eu tenho sempre para os alunos que dizem que não sabem desenhar ou então aqueles que acham que fazem uns riscos e acham que é suficiente, é o caso de Picasso e mostro obras que muitos desconhecem de quando ele tinha 18 anos e era um Michelangelo a desenhar. Porque quando vemos o trabalho de Picasso só conhecemos a sua fase modernista e não os seus desenhos de jovem adolescente.

A Arte Urbana, por exemplo é muito pouco explorada e falada nas escolas. Eu fui uma pessoa muito envolvida no 1º congresso de Graffiti em Portugal, e isso ainda não se falava e eu fiz parte desse primeiro congresso. Eu tento estar atenta.

Ao nível de pedagogia para mim o Vigotski tem uma perspectiva muito interessante. E também um filósofo português (não me lembro do nome) mas que fala sobre a hierarquização das disciplinas no currículo, como acontece com o português e a matemática. Mas também sobre a necessidade de medir, da quantificação dos resultados, nomeadamente através de inquéritos, mas que muitas vezes esses questionários estão mal construídos. Porque é difícil fazer perguntas, e fazer as perguntas certas.

E também quero dizer que na educação há coisas que não são quantificáveis. São da ordem da percepção e do intuitivo, mas é muito difícil medir esses aspetos. Porque o aluno pode estar com um ar muito atento, e por vezes isso não quer dizer que ele tenha compreendido o que foi dito.

JC - Acha que o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano passado, embora tenha tido alguns contornos diferentes se poderia enquadrar numa metodologia projetual?

CR - Em várias coisas ficou aquém da metodologia projetual. Os exercícios foram muito giros, acho que tens uma capacidade de ir buscar... foi aquilo que eu usufruí, o meu retorno. Os exercícios tinham de ser muito curtos. O que se perdeu no ensino à distância foi a consciência da necessidade da construção. Os exercícios tinham de ser curtos e por isso os alunos ficaram com pouca consciência do todo. O que também foi difícil foi também o regresso, o ritmo de trabalho dos alunos, porque alguns quando estavam em casa iam deixando arrastar os trabalhos. E isto é diferente de ter alguém que está sempre lá na sala (professor) e que vai orientando e vai guiando o aluno. E isto acho que foi a maior perda.

JC - O outro aspeto foi tentar que através do desenvolvimento dos exercícios pudessemos trabalhar com os alunos as emoções e o seu bem-estar social e emocional, durante o confinamento, para si qual o valor deste bem estar emocional para que os alunos tenham sucesso?

CR - Eu acho que os exercícios que fizemos o ano passado foram muito importantes e foi por achar que eles eram muito importantes, por achar que esta era uma área fundamental, é que eu este ano, estou a

trabalhar também nesses conteúdos, e as raízes estão no trabalho do ano passado. E tentar criar uma conexão.

Penso que temos alguns alunos que devido aos últimos anos e às situações de confinamento abalaram muito alguns alunos. Também ao nível artístico alguns alunos ficaram muito penalizados, na sua evolução.

Depois também temos o problema da crescente dependência dos aparelhos móveis, porque muitos alunos não se conseguem concentrar na presença dos telefones, e isto é um problema crescente.

Mas houve também alguns alunos que referiram que gostaram mais do período do confinamento, porque se sentiam mais confortáveis em casa, puderam usufruir do seu espaço, de ter mais contacto com a sua família, com os seus animais de estimação e tinham mais tempo para fazer os trabalhos.

JC - Relativamente ao ensino à distância acha que houve diferenças entre o primeiro e o segundo confinamento?

CR - Não sei, não identifico uma grande diferença, mas no caso do segundo o vosso apoio ao nível tecnológico, foi importante. No primeiro confinamento não estávamos tão habituados a lidar com os materiais informáticos, porque numa fase inicial tínhamos de lidar com a aprendizagem dos novos instrumentos.

JC - E acha que houve alguma vantagem no ensino à distância?

CR - Acho que houve, foi dizer às pessoas que tinham de se atualizar e tinham de se adaptar a uma nova situação. A questão é que as pessoas foram postas a fazer ensino a distância sem terem a mínima noção do que era o ensino à distância. E depois o que as pessoas fizeram foi reproduzir à distância o que faziam presencialmente. E o ensino à distância não é isso.

No caso das artes visuais não sei como é que os outros professores fizeram, mas diria que não fizeram o que nós fizemos, porque nós fizemos muita coisa.

JC - Nesta última parte gostava que também refletíssemos um pouco sobre o futuro, nomeadamente sobre as competências que esta sociedade vai exigir dos alunos, nomeadamente questões sobre a sustentabilidade e ética, e voltando ao início como podemos ter uma escola mais aberta e desenvolver nos alunos um pensamento crítico e construtivo?

CR - Eu penso que passa por várias coisas, por um lado a formação de professores, e por outro a disseminação de boas práticas. Acho que uma coisa que era fundamental fazer era recolher e apresentar de forma regular boas práticas no ensino. As pessoas por vezes ao ver fazer de outra maneira, às vezes encantam-se e isso leva-as a fazer as coisas de outra maneira.

A formação tem de ser pensada, não pode ser feita nos moldes em que está a ser feita. Tem de ser pensada e partilhada. Uma coisa simples como uma visita de estudo, por vezes implica um processo complexo e burocrático de autorizações que são dissuasoras dessa abertura de portas da escola.

Repara temos programas sem uma atualização há 20 anos, como é que isto é possível? E depois burocratizamos as coisas de tal maneira que impede o professor de pensar, de definir a sua prática pedagógica que deveria ser a parte mais relevante do seu trabalho.

JC - Apesar das alterações na forma como as imagens dominam os nossos dias e economicamente há um crescimento das profissões ligadas ao design e à comunicação, sente que as artes ainda são o parente pobre do ensino ou algo está a mudar nesse domínio?

CR - Acho que não está a mudar e o ministério não é facilitador dessa mudança. As mentalidades continuam a ser as mesmas. Continuamos a ter pais que acham que os filhos se vão para a área artística “vão morrer à fome”, e o Ministério da Educação de certo modo perpetua esta visão quando não faz um

trabalho sobre a pesquisa do que serão as profissões do futuro. Um trabalho de elencar as competências que essas profissões vão ter e de perceber que a formação artística é essencial nesse domínio. Por exemplo quando olhamos para o tecido empresarial português e percebemos que os principais empresários da nossa indústria ainda são relativamente poucos os que têm uma formação superior. Embora tenham o domínio do saber-fazer, têm dificuldades em catapultar a sua empresa para fora do país.

Por exemplo na área do têxtil e do calçado quantas fábricas têm a sua equipa de designers? Ou estão simplesmente a manufaturar os produtos de outros países. Isto tem implicações e é um problema.

É importante que os pais também tenham consciência de que é muito importante os filhos gostarem do que fazem, isto é essencial. Nós nunca podemos ser muito bons numa área que não gostamos. E é importante que na orientação vocacional as psicólogas apoiem os alunos e as famílias nesta decisão.

JC - Quando nos apercebemos desta sociedade de imagens como vê a atenção que é dada no ensino básico à literacia visual nos programas de artes?

CR - Pois acho que não são minimamente preparados para isso, mas vamos bater novamente ao mesmo problema, o Programa. Acho que a cultura visual já está presente de uma forma teórica, mas na prática não há uma abordagem prática para a cultura visual.

JC - Para finalizar que conselho daria aos professores que iniciam agora a sua prática profissional nesta área?

CR - Que conselho... Não se deixem esmagar pela máquina. Porque acho que é esse o maior problema neste momento. Estamos um bocadinho como na Revolução Industrial, as tecnologias surgiram para libertar o homem, mas não está a libertar, está a escravizar. Ainda não chegámos ao desenvolvimento e à reflexão em que as tecnologias sejam mais benéficas que maléficas.

Quando nós numa escola temos grande programas informáticos, plataformas digitais para fazer sumários, atas, etc. Mas depois temos o chefe que diz “agora tens de imprimir isso tudo e por no dossier”. Eu acho que isto diz tudo, ou sim que nos libertamos da era do papel, mas ao mesmo tempo temos de duplicar o trabalho, como se não tivéssemos estas ferramentas. O nosso dia-a-dia por vezes consome-nos e retira-nos a energia para podermos fazer melhor aquilo que deveríamos estar a fazer. Por isso o essencial é não se deixarem consumir pela máquina.

Obrigada Conceição pelo tempo e pela disponibilidade ao longo do ano e por todos os ensinamentos.

Apêndice III – Enunciados dos Exercícios

Exercício I: *Em casa... E agora? Criar e Desbloquear!!!*

Introdução

Este desafio inicial tem o objetivo da exploração dos materiais que tenhas em casa - não convencionais, de forma a desbloquear algumas barreiras e inibições causadas pela ausência dos materiais mais convencionais .

Objetivos Gerais

- Promover estratégias que estimulem a criatividade dos/as alunos/as,
- Articular atividades e exercícios que valorizem a descoberta, a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual,
- Desenvolver capacidades de reflexão críticas sobre o que é o desenho.

Conteúdos:

- Materiais, instrumentos e suportes convencionais e não convencionais do desenho.
- Elementos estruturais da linguagem plástica.

Materiais necessários:

Suportes | Embalagens de cartão, tecidos, revistas, jornais, agulha, linha, corda, fita cola, etc.

Pigmentos | Café, especiarias, espinafres, couve roxa, beterraba e outros encontrados pelo aluno/a

Instrumentos | paus de bambu (comida asiática), lata de alumínio, tesoura, garfo, escova de dentes, lanterna, etc.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Experimentação e produção dos materiais;
- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
- Qualidade gráfica/plástica.
- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.

Fases do Trabalho:

1º passo: organizar o espaço de trabalho | Em Artes Visuais é essencial que te sintas confortável no teu espaço. Assim ficam algumas sugestões para que possas trabalhar mais confortável:

- criar um canto de trabalho,
- preparar e reunir o material que vai ser necessário, de forma e evitar a dispersão interrompendo a ação para ir buscar alguma coisa.

2º passo: recolher e produzir materiais para escrever, desenhar | Neste segundo momento iremos procurar diferentes materiais que tenhamos em casa e que possam ser usados como materiais atuantes. Deverás construir/explorar pelo menos 5 materiais que não sejam convencionais, ou seja criar instrumentos e tintas.



Exercício II: O que vemos de fora quando olhamos para dentro.

Introdução

Estar em casa é um desafio à nossa energia e ao que fazemos com ela. Como cuidamos do nosso corpo e da nossa mente? Durante as próximas semanas iremos trabalhar a expressão do corpo partindo das emoções básicas que sentimos.



Objetivos Gerais

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos.
- Desenvolver a capacidade de assumir as formas que o registo gráfico possa apresentar.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.

Conteúdos: / aprendizagens essenciais

Estudo do corpo humano, proporção, harmonia, linhas estruturantes.

- Análise da forma e modos de representação.
- Análise da pose no desenho.

Materiais necessários:

Poderás usar os materiais desenvolvidos nas aulas anteriores ou começar pelo uso de materiais mais convencionais, papel de desenho e grafite.

Papel, Riscadores, grafite

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Experimentação e produção dos materiais;

- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
- Qualidade gráfica/plástica.
- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.

Fases do Trabalho:

1º Sugerimos que inicies este caminho com a visualização do filme de animação “Divertidamente”, (Inside-Out , versão original)

Caso não tenhas acesso a este filme poderás ver em alternativa no site que se segue um documentário sobre as emoções e o seu impacto na nossa vida.

<https://www.rtp.pt/play/p8309/e516990/deus-cerebro>

Apresenta de forma breve os principais conteúdos visualizados, nomeadamente quais as emoções básicas do ser humano.

2º Com base na visualização dos filmes, pesquisa um pouco sobre o trabalho de **Messerschmidt** e as suas “character Heads”.

<https://vimeo.com/14909282>

Apresenta a tua pesquisa seleccionando 5 imagens deste autor.

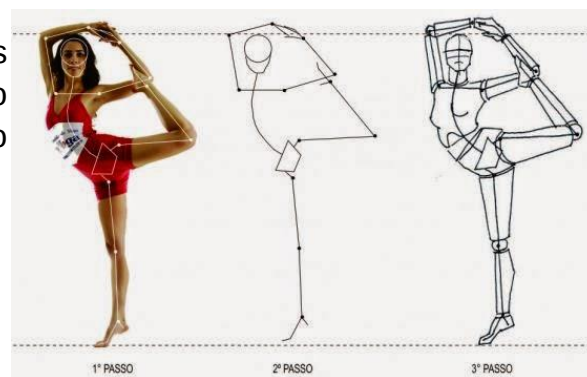


3º A partir desta pesquisa trabalha a postura e a expressão associada às emoções que identificaste.

Fotografa-te, por exemplo utilizando um espelho, ou pede a alguém que te fotografe, **trabalhando diferentes expressões e posturas resultantes de sentimentos, emoções**, preferencialmente de corpo inteiro (**Pelo menos 5 fotografias**). Para cada fotografia escolhe um título (emoção) e uma música que associes à imagem.

Representa essas fotografias fazendo uso dos conhecimentos que adquiriste quando iniciaste o estudo do corpo, começando pela estrutura e definindo posteriormente a forma.

4º Num suporte de formato A2, à tua escolha, fazer o estudo de **três** posturas resultantes das fotografias. Os materiais atuantes também são opções pessoais.



5º Selecciona uma das opções para realizares o **trabalho final**.

Também aqui o material atuante e o suporte ficam ao teu critério em formato A2

6º Todas as fases do trabalho devem ser fotografadas e colocadas no portefólio, atualizando-o esta semana.

Data de entrega: Até ao ponto 4º - 24 de fevereiro

Ponto 5º - até 3 de março

Exercício III: A vida que imita a Arte.

Introdução

Nos últimos meses os desafios de “*Arte em Casa*” têm inundado as redes sociais e permitido de uma forma divertida refletir e compor uma obra de arte. continuando o nosso trabalho sobre a expressão das emoções no desenho vamos lançar-te um novo desafio.

Objetivos Gerais

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos.
- Trabalhar a composição fotográfica.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.

Conteúdos:

- Expressão do corpo
- Estudo do corpo humano, proporção, harmonia, linhas estruturantes.
- Análise da forma e modos de representação.
- Composição fotográfica.
-

Materiais necessários:

Para este trabalho irás recorrer a diversos materiais que tenhas em casa para a composição fotográfica.

Para os exercícios de desenho poderás usar os materiais desenvolvidos nas aulas anteriores ou começar pelo uso de materiais mais convencionais.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Experimentação e produção fotográfica;
- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
- Qualidade gráfica/plástica.
- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.
- A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Fases do Trabalho:

1º Tendo por base o trabalho da expressão das emoções no desenho, e a pesquisa que desenvolveste anteriormente. Sugerimos que comeces por conhecer estas duas páginas de instragram, @tussenkunstenquarantaine @gettymuseum #gettymuseumchallenge

2º Tendo por base a pesquisa que realizaste procura seleccionar duas ou três obras de arte que possas recriar em casa, nomeadamente, uma obra cuja imagem seja expressiva do ponto de vista das emoções. (como estamos a trabalhar a figura humana dá também preferência a imagens de corpo inteiro)



3º A partir da seleção que fizeste escolhe uma imagem para recriar em casa. Elabora a produção dessa imagem. Fazendo a montagem com a imagem original e a que recriaste em casa. (como na figura 1)

Fig. 1, Norman Rockwel, Girl with lipstick

4º Faz o estudo da imagem que seleccionaste aplicando diferentes tipos de restrições (escolhe pelo menos três)

- a) Desenha a imagem utilizando apenas linhas retas. 3
- b) Desenha a imagem usando gestos que captem rapidamente a sua volumetria. 3
- c) Desenha a imagem usando figuras geométricas 3
- d) Desenha a imagem colocando-a de “pernas para o ar” 3
- e) Desenha utilizando contorno cego (desenhar sem nunca olhar para o papel até acabar o desenho). 3
- f) Desenha a imagem sem nunca levantar o lápis da folha 3

Data de entrega: 3 de Março

Exercício IV: O quadrado perfeito.

Introdução

O aumento do uso das redes sociais nos nossos dias levanta algumas questões nomeadamente na nossa saúde mental e na forma como nos relacionamos e olhamos para o outro. Assim o desafio desta semana implica olhar para o outro e ver no seu trabalho as potencialidades de transformarmos a sua linguagem.



Objetivos Gerais

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos.
- Desenvolver a capacidade de assumir as formas que o registo gráfico possa apresentar.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.

Conteúdos:

Estudo do corpo humano, proporção, harmonia, linhas estruturantes.

- Análise da forma e modos de representação.
- Análise da pose no desenho.
- Desenho de desenhos

Materiais necessários:

Poderás usar os materiais que preferires mas não podem ser os mesmos que o do colega que vais reinterpretar.

Folhas A3/A4

Parâmetros específicos de Avaliação:

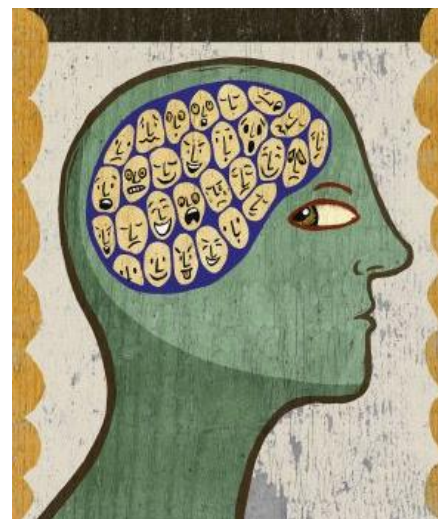
- Experimentação e produção dos materiais;
- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
- Qualidade gráfica/plástica.
- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.

Fases do Trabalho:

1º Para esta semana foi criado um *Padlet* onde encontrarás uma música assim como algumas imagens que servem como mote de inspiração para este trabalho.

<https://padlet.com/joanacosta10/qw8vwr5gnl9zkfou>

2º Com base nos desenhos (da figura humana) que realizaste até agora escolhe pelo menos três para colocar no “Padlet” (anteriormente identificado) Atribui um título a cada desenho que colocares e identifica cada uma



das publicações. (esta tarefa deve ser concluída na quarta feira (10/3)

3º Com base nas publicações dos colegas selecciona um dos desenhos que os colegas colocaram.

Faz **pelo menos duas versões desse desenho**. Trabalha preferencialmente em A3 mas num formato **quadrado** (20x20) ou (25x25).

4º Coloca o teu trabalho no padlet com uma pequena história sobre a personagem que estás a desenhar nomeadamente descrevendo como foi aquele dia para ela, ou alguns elementos biográficos.



Exercício VI: Paisagens Sonoras

Introdução

Como nos afetam os sons que ouvimos no dia-a-dia? Será que estes influenciam o nosso bem estar em casa? Qual a diferença entre música e sons? Artistas, designers e criadores exploram as possibilidades de som. Como pode ser trabalhado e moldado, e de que forma isso afeta o nosso corpo, emoções e percepções do mundo? Este tipo de arte é chamado de arte sonora. Em vez de usar os materiais tradicionais das artes plásticas, como tinta, tela,

madeira ou metal para criar obras de arte, os artistas de som usam todos os tipos de sons e ruídos como material.



Objetivos Gerais

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.

Conteúdos:

- Expressão do corpo
- Estudo do corpo humano, proporção, harmonia, linhas estruturantes.
- Análise da forma e modos de representação.
- Arte e música

Materiais necessários:

- telemóvel ou gravador audio,
- materiais de acordo com o conceito a desenvolver.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
 - Qualidade gráfica/plástica.
 - A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.
 - A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Fases do Trabalho:

1º Sugerimos que comeces por conhecer algumas destas obras de Sound art e que pesquises mais alguns artistas

Bill Fontana, Harmonic Bridge, 2006 [Harmonic Bridge by Bill Fontana \(resoundings.org\)](https://www.resoundings.org/works/harmonic-bridge)

MSHR, Resonant Hyper Scape Modulator—Scape I, 2015 [MSHR ~ Resonant Hyper Scape Modulator - Scape 1 on Vimeo](https://vimeo.com/184444444)

Janet Cardiff and George Bures Miller, The Infinity Machine, 2015 [The Infinity Machine, 2015, Janet Cardiff and George Bures Miller - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=Kd8j8j8j8j8)

Reflexão: Consideram-nas obras de arte, música, ou ambas?



2º SONS DO BAIRRO: Tendo por base as obras que observaste procura em diferentes momentos do dia, dentro e fora de casa, registar uma “coleção de sons” 5 gravações de pelo menos 2 minutos. Podes usar o Audacity para trabalharem os sons recolhidos [Audacity® | Free, open source, cross-platform audio software for multi-track recording and editing. \(audacityteam.org\)](https://www.audacityteam.org/)

Reflexão escrita: O que é que as peças dizem sobre ti e o teu espaço? De que forma é que ouvir sons familiares no contexto da arte sonora afectam a forma como os ouvimos? Temos consciência dos ruídos/sons que nos envolvem?

3º A partir dos estímulos sonoros que identificaste faz dois estudos para construíres uma narrativa que pode ser bi ou tridimensional.

4ª Para construíres a narrativa usa um programa de edição de vídeo como movie maker ou várias aplicações como o “In shot” ou o “Magisto” (disponível para android e iOS)

Data de entrega:

-Recolha dos sons e os dois estudos no dia 13/04/2021

-trabalho final da narrativa dia 21/04/2021

Exercício VII: Nômadas no século XXI

Introdução

Numa altura em que a globalização toma proporções nunca antes imaginadas, a deslocalização do espaço de trabalho tem sido uma questão amplamente discutida nos últimos tempos. Quando as fronteiras do espaço se esbatem como reagimos ao *Modus Vivendi* das outras culturas. como reagimos quando nos confrontamos com o outro que nos procura.

Desta dualidade de sentir e de viver pensamos o espaço sobre esta nova forma de viver.



Objetivos Gerais

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumento de conhecimento e interrogação.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua expressão e desenvolvimento.

Conteúdos:

- Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície); cor/luz; espaço e volume (profundidade e sugestão da tridimensionalidade); movimento e tempo.
- Selecionar os suportes e os materiais em função das suas características, adequando-os às ideias a desenvolver.
- Manifestar um progressivo domínio na realização, à mão livre, de exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.

Materiais necessários:

Materiais mais convencionais, papel de desenho, riscadores e grafite.

Parâmetros específicos de Avaliação:

- Domínio técnico dos meios e instrumentos atuantes;
- Qualidade gráfica/plástica.

- A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto.
- A capacidade de síntese: transformação gráfica e invenção;

Fases do Trabalho:

1º Sugerimos que comeces por investigar um pouco sobre nómadas digitais, o que são e porque escolheram este estilo de vida.

2º Tendo por base a investigação que realizaste desenvolve uma narrativa sobre esta questão, tendo presente que estamos a trabalhar a perspetiva e a questão do espaço e do movimento.

3º A partir desta narrativa elabora diversos esboços sobre a ideia de tempo, liberdade, encontro/confronto de culturas, fronteiras, respeito minimalismo, globalização.

4ª estrutura a narrativa para a elaboração de um flipbook tendo presente a ideia de aproximação e afastamento.

5º documenta a tua evolução e técnica no desenvolvimento da narrativa.

Data de entrega:

Apêndice IV – Material de Apoio aos exercícios

QUE CORPO É ESTE ?

Introdução ao estudo da figura humana



Caverna de Chauvet há 40 000 anos...



Bernardo Carvalho, 2019



Pensar o Corpo ?

Como te sentes Hoje?

Enérgico

Feliz

Ansioso

Triste

Cansado

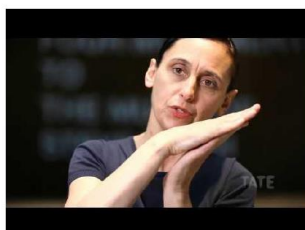
Aborrecido

A ciência consegue descrever os principais mecanismos de funcionamento do corpo mas não o seu valor Humano, social e cultural

A expressão do corpo



Vollmond, Pina Baush



Anne Teresa de Keersmaeker



Mary Wigman, 1926



Lady Gaga, 20

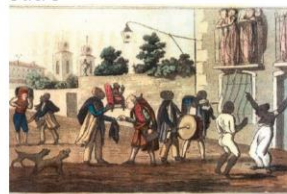


A Centralidade da Arte na representação visual e como esta tem implícitos valores sociais e culturais

Do modelo dos “4 Humores” na Grécia Antiga



Com a expansão dos impérios europeus o Corpo do “outro”



O corpo e os seus desafios na sociedade atual

Qual o impacto do nosso corpo na sociedade?

A Robotização e a inteligência Artificial, fronteiras ténues entre humano e não humano

O corpo numa sociedade envelhecida. Aceitação de diferentes tipos de corpos?

Mercantilização do corpo e de partes do corpo (tráfico de órgãos, cabelo)

Cidadania biológica? (Doenças, seleção genética?)

Governo e políticas do corpo, (mecanismos de identificação corporal)

Ivan Albright



DorianGray Portrait



Body Projects: o corpo transformado

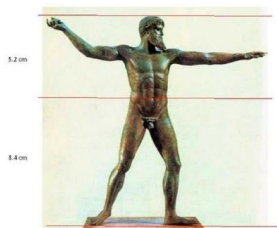
Trouxeram

as vossas bonecas?



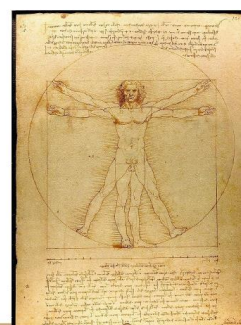
Os Cânones

Na grécia antiga as regras de proporção foram compreendidas através de cálculos matemáticos associando as proporções à beleza (ϕ)



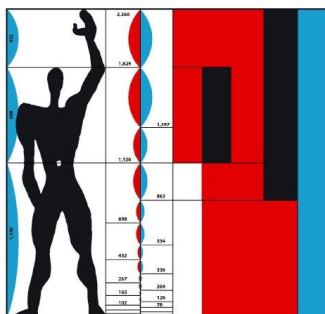
O Homem de Vitruvius

Leonardo da Vinci

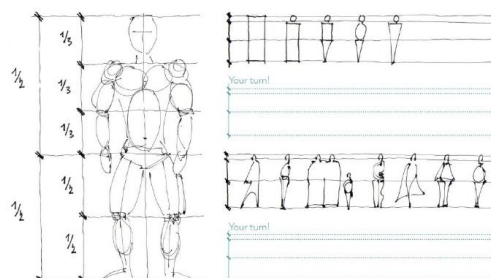
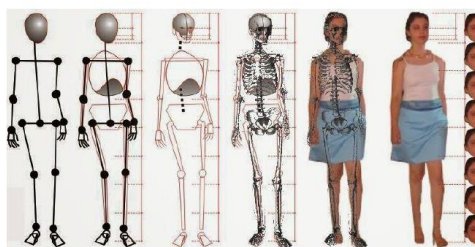
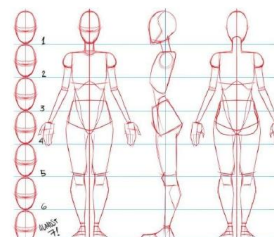


Modulor

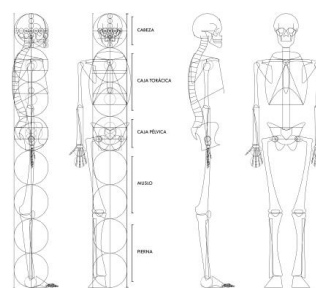
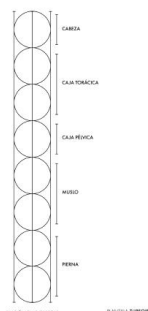
Le Corbusier



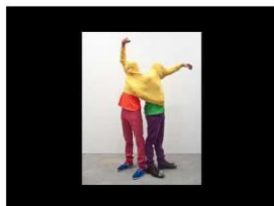
FORMA E PROPORÇÕES - ESTRUTURA - PONTOS DE REFERÊNCIA



Modelo de 8 cabeças



Exercício esculturas de 1 minuto - Erwin Wurm



1. Faz uma breve exploração e pesquisa sobre o trabalho de Erwin Wurm e das suas esculturas de 1 minuto ou de outros artistas que tenham explorado a figura humana de forma efêmera. Outros exemplos (Andy Goldsworthy: escultor escocês, que trabalha inteiramente com a natureza,).
2. Analisa de que forma te poderias representar enquanto escultura. Faz uso de objectos que te representem/ com que te identifiques para construir a composição da tua escultura.
3. Em aula cada aluno/a deve fazer duas ou 3 poses com tempos diferentes onde será fotografado/a.

-
4. Numa primeira fase os alunos desenharam os colegas que posam primeiro desenhos rápidos que captem a estrutura da pose. (qualquer material riscador)

5. A partir das fotografias faz desenhos mais elaborados da tua escultura

Exercício 2

Partindo das iniciais do teu nome ou de uma palavra curta representativa para ti tira uma foto representando essa/s letra/s

Tem particular atenção a estrutura do desenho e as proporções apresentadas.

Desenho A 11º ANO

Planificação ensino remoto

1ª semana
8 a 12 de fevereiro

1. Preparação do espaço de trabalho.



Num regime a distância um aspeto essencial será o espaço de trabalho.

Portanto o primeiro desafio será o de pensares e demarcares o espaço de trabalho que seja mais confortável para ti.

Ficam algumas dicas para tornar o teu espaço mais alegre

<https://observador.pt/2020/03/18/10-dicas-para-organizar-e-alegrar-o-espaco-de-trabalho/>

2. Preparação de suportes



O 2º desafio desta semana será construir um caderno com diferentes tipos de materiais de suporte, cartolina, cartão, papel canson, (jornais) e elaborar um caderno para o desenvolvimento dos trabalhos que vamos desenvolver.

Vamos dar prioridades a suportes e materiais não convencionais.

<https://www.youtube.com/watch?v=xgoLh8gIsos>

<https://www.youtube.com/watch?v=S2FRkbQ1zKY>

3. Pigmentos e materiais riscadores (DIY)



Cria os teus próprios pigmentos com café, especiarias, alguns legumes com beterraba, e espinafres também permitem cores ricas.

Explora diferentes materiais como por exemplo, palhinhas, garfos, paus, pedaços de esfregona e desenvolve o teu pincel.

<https://www.youtube.com/watch?v=Fq0iPacH0QY>

<https://www.youtube.com/watch?v=POu3SagHXIQ>

Mop Painting

EVAN ROBERTS



Pigmentos

Algumas formas fáceis de fazer pigmentos será usando diversas especiarias que tenhas em casa..

Ficam Alguns exemplos:



4. Exercício

Com os materiais e tintas que construístes preenche pelo menos 3 /4 folhas A4 com traços, linhas, pontos, tramas, letras para testar os materiais que produziste.

Indicações para o portfolio

Ao longo das aulas de ensino à distância deves criar um powerpoint no google slides que irás atualizando ao longo das aulas com todos os trabalhos que irás realizando

Este power point deve ser partilhado com as professoras de forma a que possamos ver a evolução do teu trabalho

Cria separadores e títulos para cada uma das tarefas que vão sendo atribuídas.

Sê cuidadoso/a com as fotografias que tiras de forma a que os trabalhos fiquem bem iluminados e visíveis.

Questões/Dúvidas

?

2ª semana
15 a 19 de fevereiro

O que vemos de fora quando olhamos para dentro?

Um olhar sobre as emoções na expressão artística



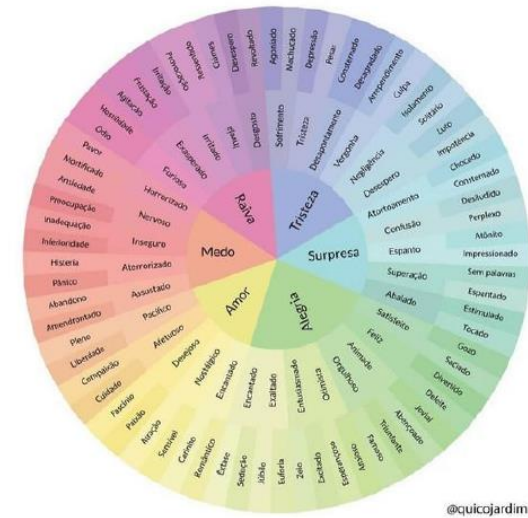
Como te sentes Hoje? - praticar o reconhecimento das nossas emoções.

As nossas emoções são uma boa parte, talvez a mais importante, daquilo que nos torna Humanos

Contudo passamos uma boa parte do nosso tempo a fazer esforços para que elas passem despercebidas

Os sentimentos podem ser estranhos, inconvenientes, confusos e deixam-nos por vezes vulneráveis.expostos, nus,

Por vezes fazemos coisas das quais não nos orgulhamos, e por vezes deixamo-nos assustar pelas nossas emoções de certa forma parecem ficar fora do nosso controlo.



As emoções importam??

Relações

Criatividade

Saúde
Mental

Decisões

Atenção

Saúde
Física

Emoções Básicas



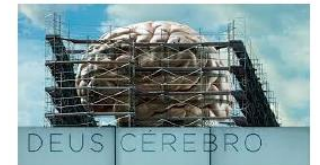
Trabalho de Projeto - INSIDE/OUT

Ao longo das próximas semanas iremos explorar um pouco sobre a emoção e a sua importância na obra de arte.

Sugerimos que inicies este caminho com a visualização do filme de animação “*Divertidamente*”, (*Inside-Out*, versão original)

Caso não tenhas acesso a este filme poderás ver em alternativa no site que se segue um documentário sobre as emoções e o seu impacto na nossa vida.

<https://www.rtp.pt/play/p8309/e516990/deus-cerebro>



Do modelo dos “4 Humores” na Grécia Antiga

Colérico – Fogo

Sanguíneo – Água

Melancólico – Terra

Fleumático – Ar



Topografia do corpo

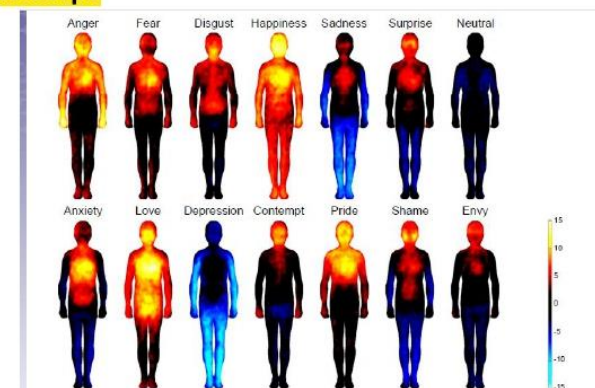


Fig. 2. Bodily topography of back (upper) and nonback (lower) emotions associated with words. The body maps show regions whose activation increased (warm colors) or decreased (cool colors) when feeling each emotion. ($P < 0.05$ FDR corrected; $r > 1.94$). The colorbar indicates the statistical range.



The quintet of remembrance, Bill Viola, 2000

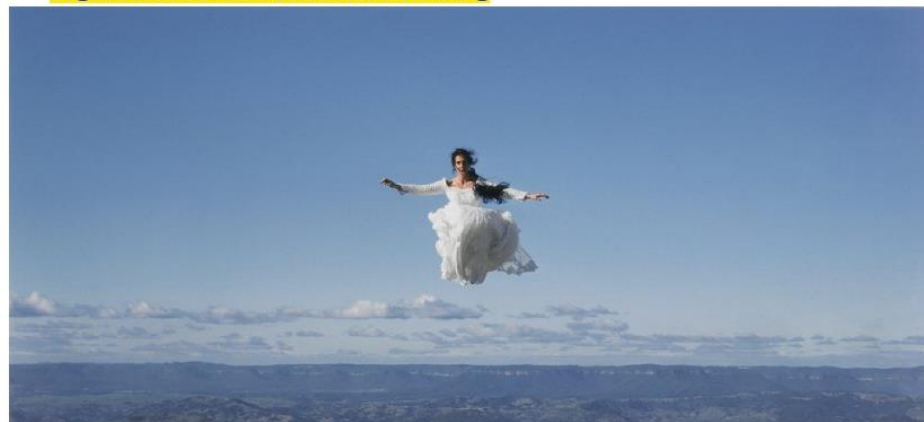
Christ Mocked (The Crowning with Thorns), Hieronymus Bosch, 1510



Salome receives the Head of John the Baptist, Caravaggio, 1610



flight research #5, Rosemary Laing



Amor, Paula Rego



Atlas das Emoções, *The Mood Meter*

<https://www.coursera.org/lecture/managing-emotions-uncertainty-stress/mood-meter-overview-wsMTF>

<http://atlasofemotions.org/#continents/>

O trabalho de Franz Xaver Messerschmidt

Com base na visualização dos filmes, pesquisa um pouco sobre o trabalho de Messerschmidt e as suas “character Heads”.

<https://vimeo.com/14909282>

E apresenta a tua pesquisa seleccionando 5 imagens.

Com base neste e noutros autores que consideres relevantes fotografa-te ou pede a alguém aí em casa que te fotografe trabalhando diferentes expressões que sejam representativas de sentimentos, dando-lhe um carácter dramático (pelo menos 5)



3ª semana 22 a 26 de fevereiro

Revisões desenho da figura humana

Como se sentiram a reconhecer as emoções?

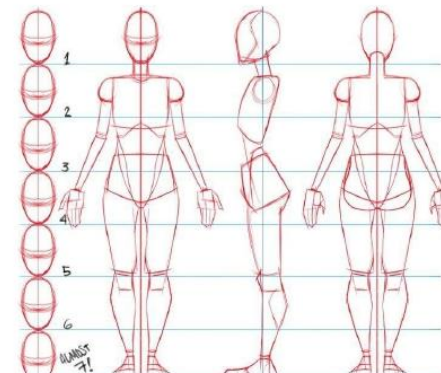
Onde sentiram mais dificuldades?

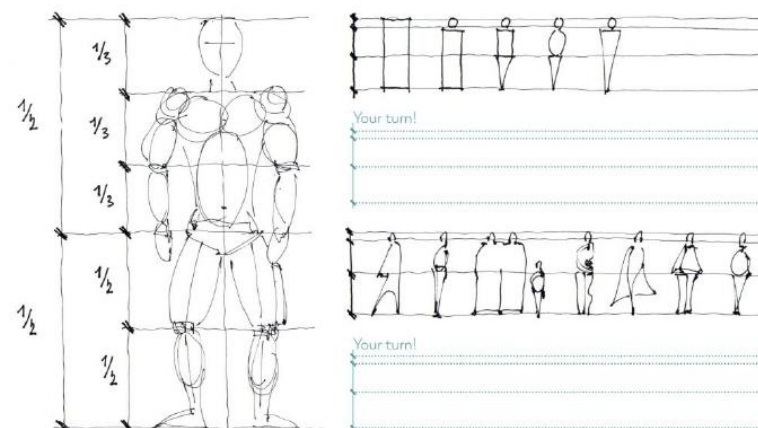
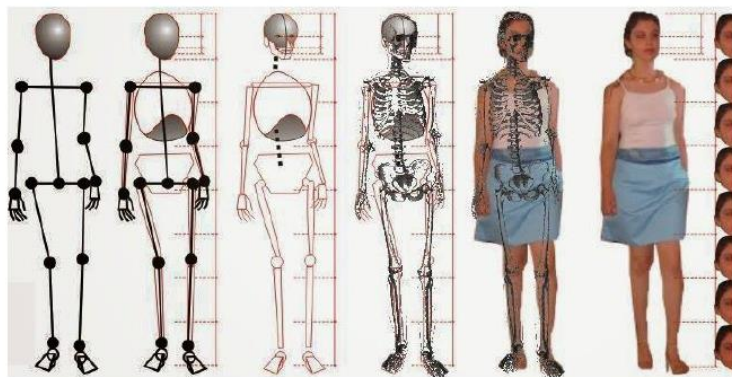
Que técnicas usaram para expressar emoção?

O que melhoravam se fizessem o exercício outra vez?

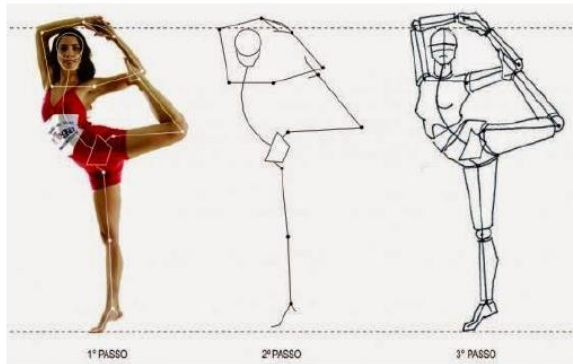
O que gostaram mais no exercício?

FORMA E PROPORÇÕES – ESTRUTURA - PONTOS DE REFERÊNCIA

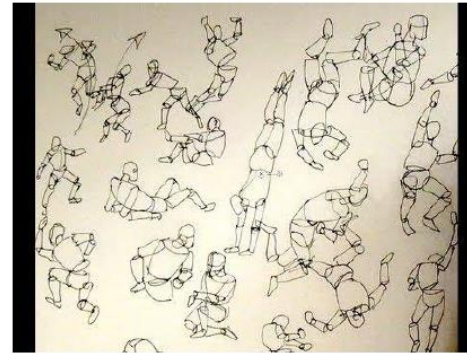




Estrutura para o desenho do movimento



A importância do planeamento



Mais um desafio?

O Olhar Atento

ATENÇÃO

A vida que imita a Arte.

Sugerimos que comeces por conhecer estas duas páginas de instagram, @tussenkunstenquarantaine @gettymuseum #gettymuseumchallenge

***Bella with white
Collar, Marc Chagal***



***Woman in front of
the sun, Miró***



***The Happy Violinist
with a Glass of Wine,
Gerard van Honthorst***



O Fado, José Malhoa



Ophelia, Millais



***Retrato de Adele
Bloch-Bauer, Klimt***



**Frida -Kahlo, me
and my parrots**



**After the ball,
Ramon Casas**



Entrega dia 3 de Março.

**5ª semana
10 a 15 de março**

O Quadrado perfeito

O aumento do uso das redes sociais nos nossos dias levanta algumas questões nomeadamente na nossa saúde mental e na forma como nos relacionamos e olhamos para o outro.

Assim o desafio desta semana implica olhar para o outro e ver no seu trabalho as potencialidades de transformarmos a sua linguagem.

Venus e Psiche - Raphael - Fresco



Venus e Psiche - Raphael - Fresco



Venus e Psiche - Degas



Venus e Psiche - Cezanne



Pablo Picasso, The Sisley Family (after Renoir).



Peter Paul Rubens, Hercules and the Nemean Lion sobre Raphael.



Jacques Villon, Estudo de 'Olympia' (sobre Manet).

2.º Com base nos desenhos (da figura humana) que realizaste até agora **escolhe pelo menos três para colocar no “Padlet”** (anteriormente identificado) Atribui um título a cada desenho que colocares e identifica cada uma das publicações.

1.º

Para esta semana foi criado um Padlet onde encontrarás uma playlist assim como algumas imagens que servem como mote de inspiração para este trabalho.

<https://padlet.com/joanacosta10/qw8vwr5gnl9zkfou>

3.º

Com base nas publicações dos colegas selecciona um dos desenhos que os colegas colocaram e faz a tua interpretação desse desenho.

Trabalha preferencialmente em A3 mas num formato quadrado (20x20) ou (25x25).

Deves fazer pelo menos 2 versões do mesmo desenho.

4º

Coloca os teus trabalhos no padlet com uma pequena história sobre a personagem que estás a desenhar.

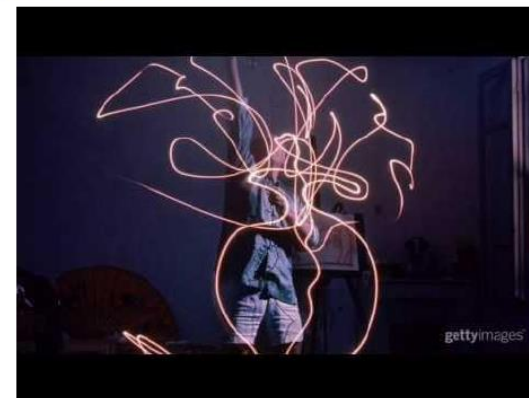
nomeadamente descrevendo como foi aquele dia para ela.

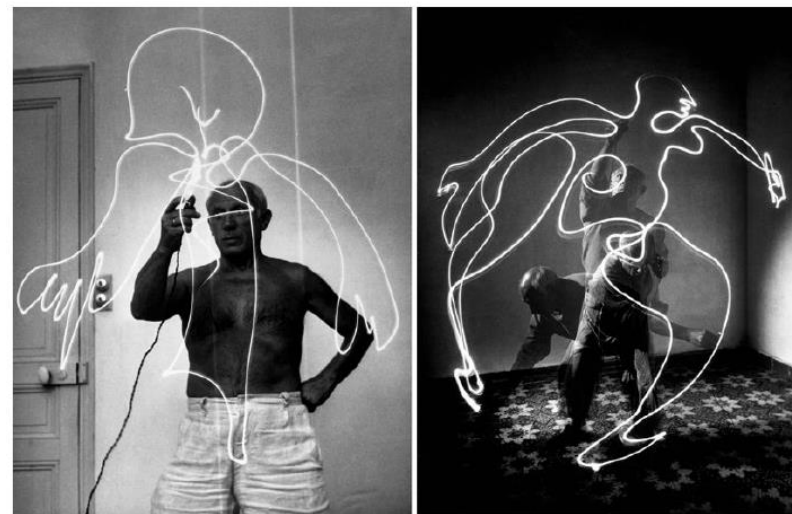
Desenhos de Luz

O confinamento pode trazer-nos outra leitura sobre o espaço e a luz, e como desfrutarmos destes elementos tem hoje em dia um significado diferente.

O trabalho desta semana assume também essa reflexão sobre a importância do movimento na expressão artística nomeadamente no uso que fazemos do espaço.

Pablo Picasso - light painting





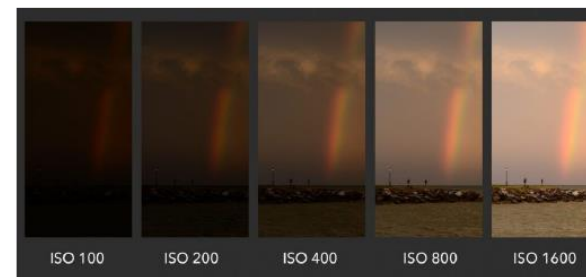
três pilares da fotografia

ISO

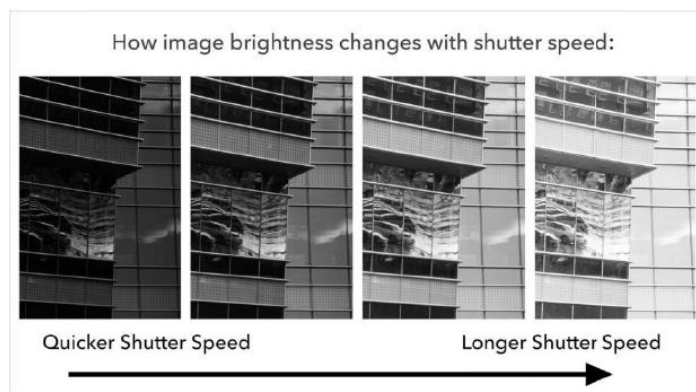
Velocidade de obturação

Abertura

ISO (sensibilidade da película)



Velocidade de obturação



Abertura



Recomendações para preparar a câmara para os desenhos de luz

Manter o Telefone/Câmara imóveis (num tripé ou em cima de uma mesa)

ISO (o mais baixo possível) 50 ou 100

Velocidade de obturação (shutterspeed) comecem pelos 6/8 segundos e vão aumentando

Abertura - Média

Paisagens Sonoras

Como nos afetam os sons que ouvimos no dia-a-dia? Será que estes influenciam o nosso bem estar em casa? Qual a diferença entre música e sons?

Artistas, designers e criadores exploram as possibilidades do som. Como pode ser trabalhado e moldado, e de que forma isso afeta o nosso corpo, emoções e percepções do mundo?

Harmonic Bridge, Bill Fontana



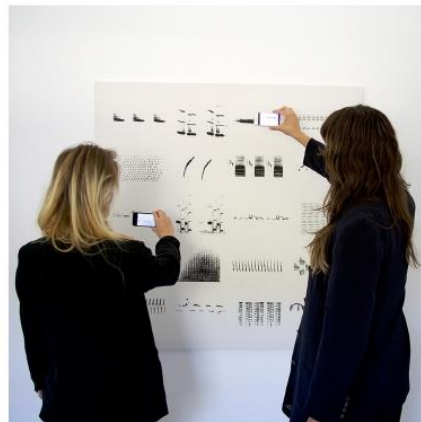
[MSHR ~ Resonant Hyper Scape Modulator - Scape 1 on Vimeo](#)

Janet Cardiff and George Bures Miller, The Infinity Machine,



MADMUSEUM

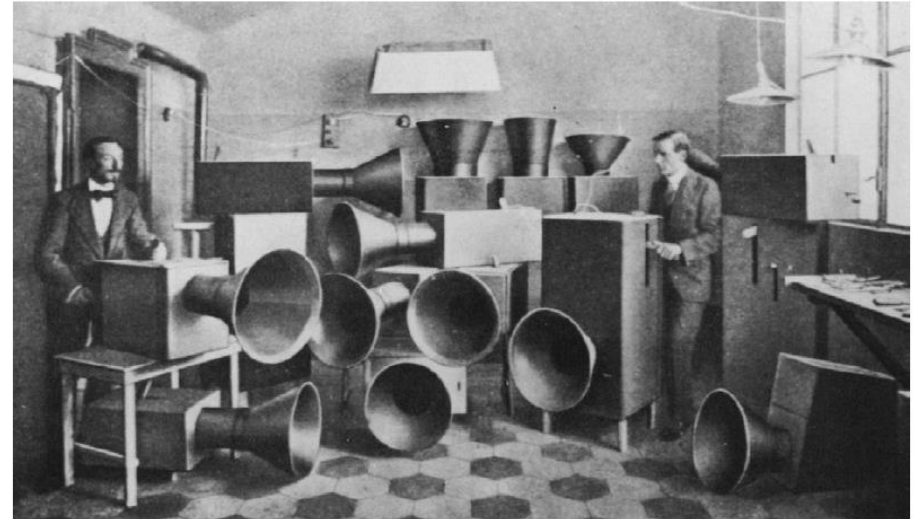
Foo/SKUO



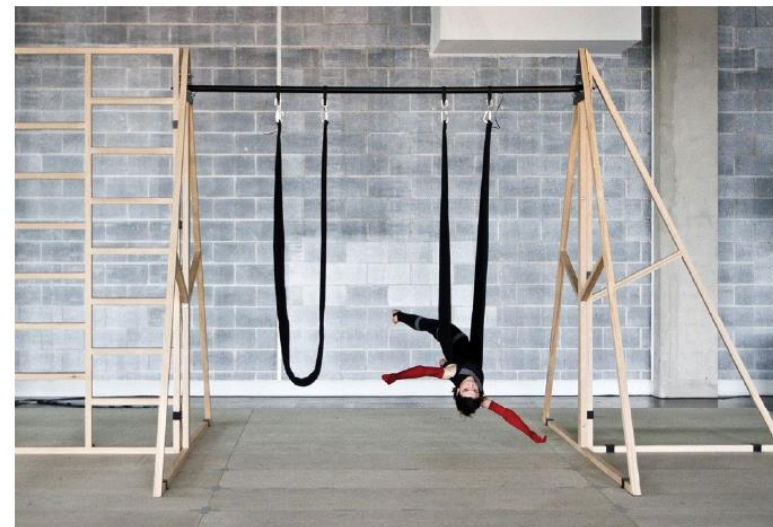
Este tipo de arte é chamado de arte sonora. Em vez de usar os materiais tradicionais das artes plásticas, como tinta, tela, madeira ou metal para criar obras de arte, os artistas de som usam todos os tipos de sons e ruídos como material.

Origens

A primeira arte sonora terá sido desenvolvida no início do século XX, quando pessoas como
como o artista e compositor italiano Luigi Russolo começou a experimentar com a criação de música a partir de "ruídos de máquina", em vez dos tradicionais instrumentos.



Actualmente, os artistas sonoros contemporâneos utilizam uma enorme variedade de
técnicas para criar arte sonora: desde performances ao vivo a sons gravados, de instrumentos experimentais a instalações interactivas imersivas.



A arte Sonora tem algumas semelhanças com a música, mas é muito diferente. Por exemplo, várias das obras como Studio Playground PSK, são concebidos para serem tocados como instrumentos, e emitem sons quando as pessoas interagem com eles. Mas os sons que emitem são muito diferentes dos instrumentos tradicionais.

A arte sonora convida-nos a fazer a pergunta:

Quando é que os sons deixam de ser "ruídos" e se tornam arte?

Quais são as semelhanças e diferenças entre a música e a arte sonora?

Como é que os artistas utilizam o som de forma criativa?

1º

Sugerimos que comeces por conhecer algumas destas obras de Sound art e que pesquises mais alguns artistas

Reflexão: Consideram-nas obras de arte, música, ou ambas?



2º

SONS DO BAIRRO: Tendo por base as obras que observaste procura em diferentes momentos do dia, dentro e fora de casa, registar uma “coleção de sons” 5 gravações de pelo menos 2 minutos.

Reflexão escrita: O que é que as peças dizem sobre ti e o teu espaço? De que forma é que ouvir sons familiares no contexto da arte sonora afectam a forma como os ouvimos? Temos consciência dos ruídos/sons que nos envolvem?

3º

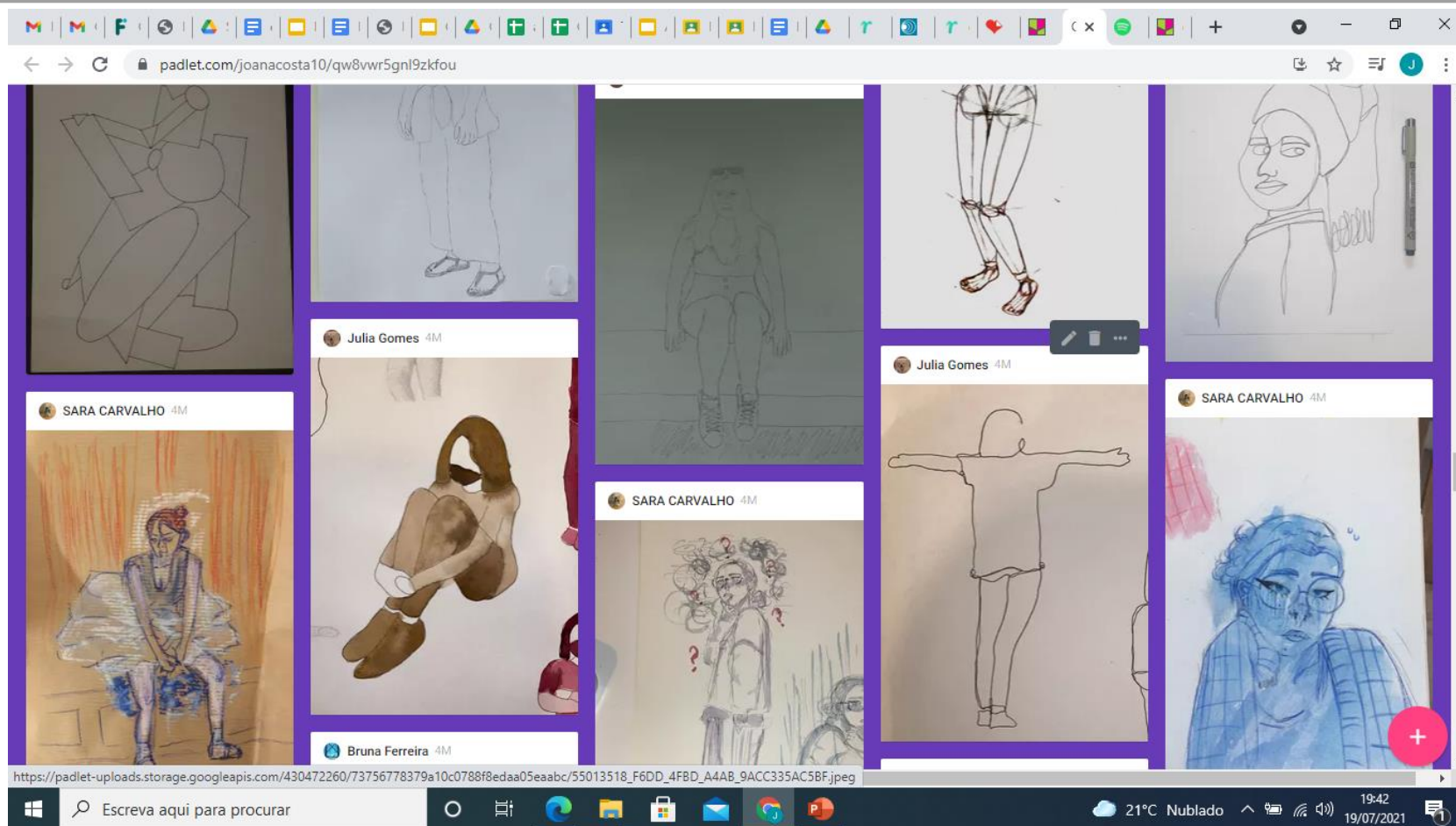
A partir dos estímulos sonoros que identificaste faz dois estudos para construíres uma narrativa que pode ser bi ou tridimensional.

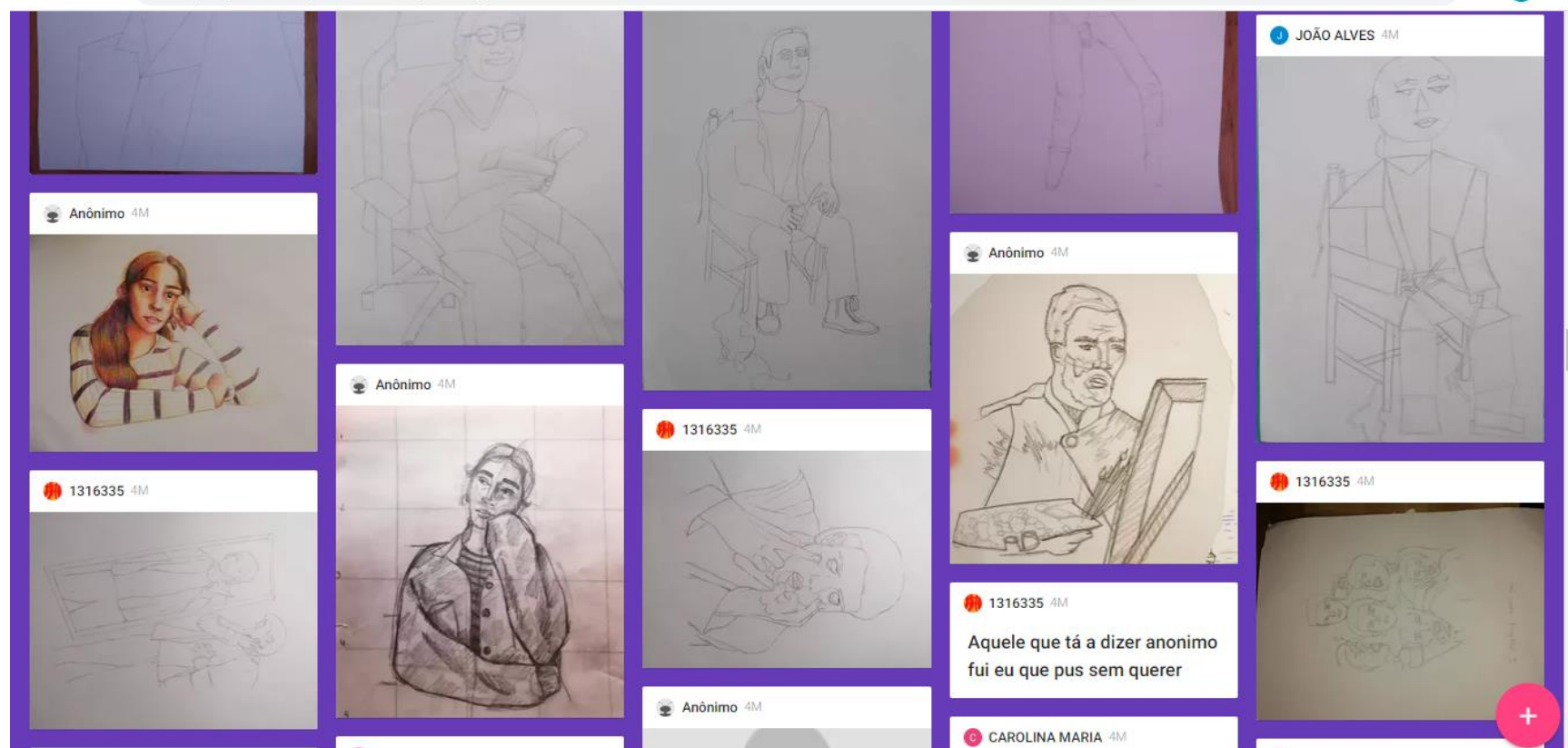
4ª

Para construíres a narrativa usa um programa de edição de vídeo como movie maker ou várias aplicações como o “In shot” ou o “Magisto” (disponível para android e iOS)

Apêndice V – *Padlet*, exercício “Dentro do quadrado perfeito”

<https://padlet.com/joanacosta10/qw8vwr5gnl9zkfou>





passar fome derivado ao covid, em que muitos membros dessas famílias foram demitidos, entraram em falência, etc... Sente-se fragilizada por não poder fazer nada e ter receio de que o mesmo lhe aconteça.

JOÃO ALVES 1m

Representação de um desenho da Sara. (Versão 1)

A Personagem caminhava na rua, até que parou e pensou: Para onde ia eu? Ficou então perdida, sem saber para onde queria ir, a pensar no meio da rua.

INÊS SIMÕES 1m

Representação de um desenho da Sara. (Versão 2)

A Personagem caminhava na rua, até que parou e pensou: Para onde ia eu? Ficou então perdida, sem saber para onde queria ir, a pensar no meio da rua.

BRUNA JESUS 1m

Desenho Julia (Versão 2)

Sente-se fragilizada, ao ouvir inúmeras histórias nos telejornais sobre famílias inteiras a passar por dificuldades, muitas até a passar fome derivado ao covid, em que muitos membros dessas famílias foram demitidos, entraram em falência, etc... Sente-se fragilizada por não poder fazer nada e ter receio de que o mesmo lhe aconteça.

INÊS SIMÕES 1m

Desenho da bruna (versão 2)

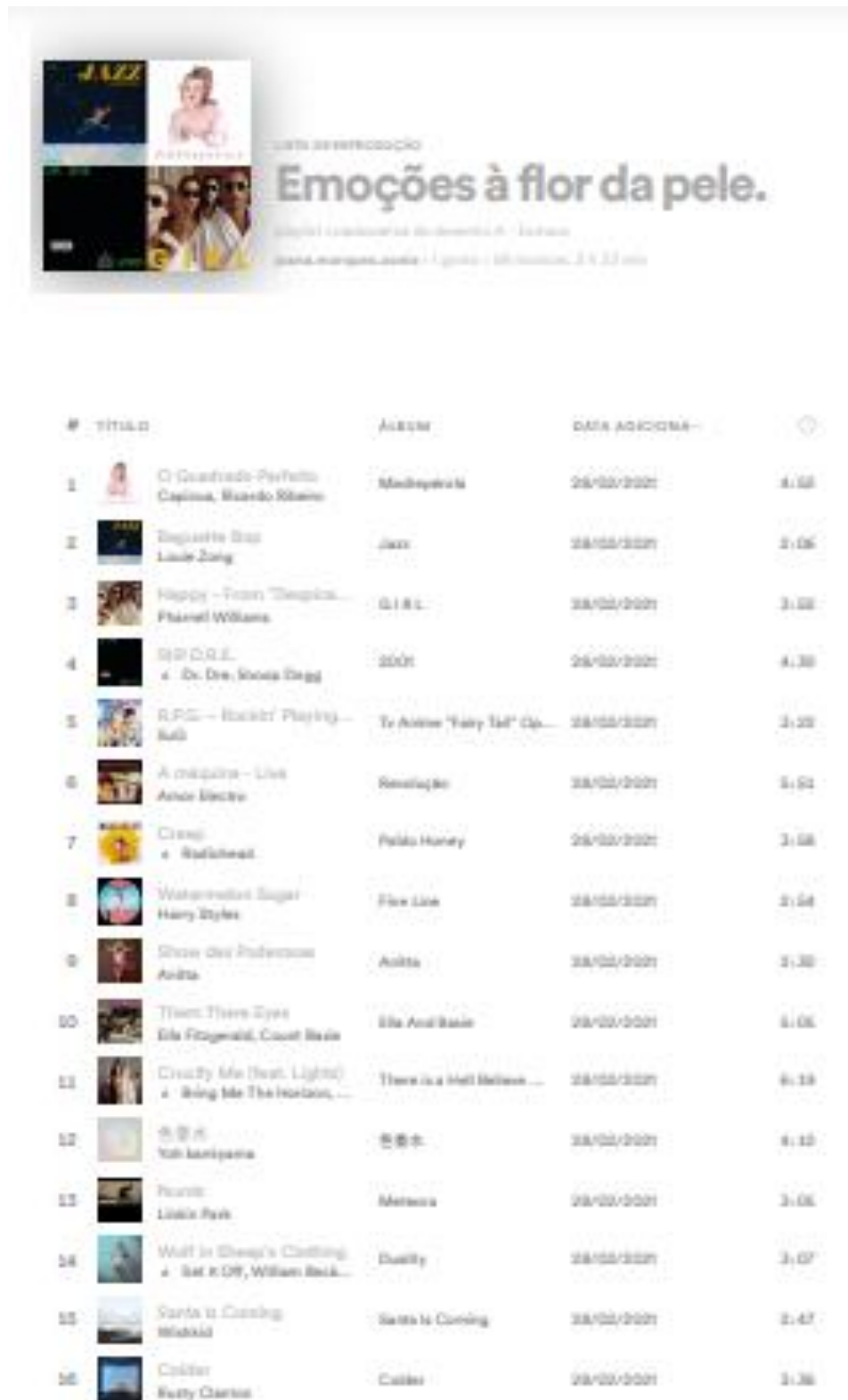
Após um dia cansativo a personagem para um pouco para pensar e refletir sobre o seu dia

Anônimo 1m

Desenho da bruna (versão 1)

Após um dia cansativo a personagem para um pouco para

-PLAYLIST CRIADA A PARTIR DAS MÚSICAS QUE OS ALUNOS ESCOLHERAM



Anexos

Anexo 1– Planificação da Disciplina de Desenho A

Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho		Conceição Ramos - PLANIFICAÇÃO ANUAL 2020/2021		Desenho A – 11º AV1	
Sequências	Conteúdos programáticos	Aprendizagens essenciais (AE)	Ponderação	Instrumentos de avaliação	Nº Aulas ²
“Banda desenhada e comunicação” -Terminologia específica. -Relação entre a palavra e a imagem. -elementos estruturais da linguagem plástica tipicamente utilizadas na BD.	<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos):</i> 2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência), formatos, normalizações e modos de conservação; suportes fotossensíveis e termos sensíveis 2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aqúosos (apuros, aguadas, ténperas, óleos, diluentes, vernizes e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.	Apropriação e Reflexão: Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; Reconhecer o Desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas; Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas; Estabelecer relações entre os diferentes domínios da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo); Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.	30%	. Registos de: trabalho desenvolvido em sala de aula : 70% _defesa oral do processo /comentário crítico (avaliação qualitativa) trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula: 20% _ portefólio _diário gráfico Cidadania: 10% _empenho _responsabilidade _Relacionamento interpessoal _Pontualidade _Assiduidade Auto-avaliação (qualitativa e quantitativa)	108
“Estudo da figura humana”. -Eixos estruturais/movimento/posição -Proporcionalidade tendo em conta a facha etária. -Estudo de pormenor. -Expressão e exploração de materiais e técnicas.	<i>Aprofundamento:</i> 3.2. Ensaios 3.2.1. processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas - Estruturação e apontamento (esboço) - Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) - Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais) - Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores) - Estudo do corpo humano (anatomia e cânones) 3.2.2. Processos de síntese 3.2.2.1. Transformação - Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação,	Interpretação e Comunicação : Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, etc.) para a análise e produção de imagens e situações sugeridas e/ou inventadas; Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiência (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros); Interpretar a informação visual e de construir novos dados a partir do que vê; Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade; Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e ao seu público.	30%		

“Representação do espaço” (Representação a partir da observação do real de edificações: interiores arquitetónicos, ruas e ambientes urbanos).	<i>nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose</i> • <i>Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem, ensaios de paginação e impressão</i> • <i>Invenção: criação de novas imagens para além de referentes</i> <i>Sensibilização:</i> 4. Síntaxe 4.2. Domínios da linguagem plástica 4.2.1. Formas 4.2.1.1. Traçados ordenadores • <i>Regra de ouro</i> • <i>Consonâncias musicais</i> • <i>Outros sistemas geométrico-matemáticos</i> <i>Aprofundamento:</i> 4.2.2. Cor 4.2.2.1. Efeitos de cor • <i>Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste simultâneo, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de qualidade, contraste de quantidade</i> • <i>Pós-imagens e contraste sucessivo</i> 4.2.3. Movimento e tempo 4.2.3.1. Organização dinâmica • <i>Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão</i> • <i>Orientação: obliquidade, direção, eixos, vetores</i> 4.2.3.2. Organização temporal • <i>Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo</i> • <i>Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração</i> <i>Sensibilização:</i>	Experimentação e Criação: Experimentar suportes diversos e de explorar as características específicas e as possibilidades expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, aguada, têmpera e aparos, entre outros); Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação); Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação em contextos distintos e de os explorar de diferentes formas (desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esboço e esboço, entre outros); Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outras); Compreender as potencialidades expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagem vetorial, em articulação com hardware específico; Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição; Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais; Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, repetição, etc.), explorando intencionalmente o potencial expressivo de conceitos como o movimento, cadência e sequência, entre outros.	40%			
---	--	--	-----	--	--	--

	5. Sentido 5.1. <i>Visão sincrónica do desenho</i> 5.2. <i>Visão diacrónica do desenho</i> 5.3. <i>Imagem: plano de expressão ou significante</i> 5.3.1. <i>A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão</i> 5.3.2. <i>A imagem com o objetos plástico</i> 5.4. <i>Observador: plano de conteúdo ou significado</i> 5.4.1. <i>Níveis de informação visual</i> 5.4.1.1. <i>Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado</i> 5.4.1.2. <i>Totalidade e fragmento</i> 5.4.1.3. <i>Materialidade e discursividade</i> 5.4.2. <i>A acção do observador</i> 5.4.2.1. <i>Interpretação, projeção, sugestão e expectativa</i> 5.4.2.2. <i>Memória e reconhecimento</i> 5.4.2.3. <i>Atenção, seleção, habituação</i> <i>Imaginação</i>					
--	--	--	--	--	--	--



Conceição Ramos - PLANIFICAÇÃO ANUAL 2020/2021

Desenho A – 11º AV1

Sequências	Conteúdos programáticos	Aprendizagens essenciais (AE)	Ponderação ¹	Instrumentos de avaliação	Nº Aulas ²	Calend.
“Representação de espaços conceptuais” tendo como referência uma obra (teatro, música, dança, literatura) “Desenho científico”. - Rigor científico da representação das espécies. - A técnica ao serviço da informação.	<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos):</i> 2. Materiais 2.4. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência), formatos, normalizações e modos de conservação; suportes fotossensíveis e termos sensíveis 2.5. Meios atuantes: riscadores (grafite, carvão e afins), aquosos (apuros, aguada, têmperas, óleos, diluentes, vernizes e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.6. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã. , densidade, transparência, cor, tom, gradação) 3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros) <i>Aprofundamento:</i> 3.3. Ensaios 3.2.1. processos de análise 3.2.1.1. Estudo de formas - Estruturação e apontamento (esboço) - Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) - Estudo de formas artificiais (objetos artesanais e objetos industriais) - Estudo de contextos e ambientes (espaços)	Apropriação e Reflexão: Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; Reconhecer o Desenho como uma das línguas presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas; Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas; Estabelecer relações entre os diferentes domínios da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo); Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos. Interpretação e Comunicação: Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, etc.) para a análise e produção de imagens e situações sugeridas e/ou inventadas; Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiência (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros); Interpretar a informação visual e	30% 30%	Registos de: trabalho desenvolvido em sala de aula: 70% _defesa oral do processo /comentário crítico (avaliação qualitativa) trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula: 20% _ portefólio _ diário gráfico Cidadania: 10% _ empenho _ responsabilidade _ Relacionamento interpessoal _ Pontualidade _ Assiduidade Auto-avaliação (qualitativa e quantitativa)	96	2.º semestre

¹ As ponderações correspondem a um valor médio podendo sofrer reajustamentos, tendo em consideração o perfil das turmas, a flexibilidade curricular e o processo de consolidação das aprendizagens essenciais.

² Aulas de 45 minutos lecionadas em blocos de 90 minutos que podem variar em função da dinâmica das turmas

	<i>interiores e exteriores)</i> • <i>Estudo do corpo humano (anatomia e cânones)</i> • <i>Estudo da cabeça humana</i> <i>3.2.2. Processos de síntese</i> <i>3.2.2.1. Transformação</i> • <i>Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação, repetição, distorção e anamorfose</i> • <i>Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem, ensaios de paginação e impressão</i> • <i>Invenção: criação de novas imagens para além de referentes</i> <i>Sensibilização:</i> 4. Sintaxe <i>4.2. Domínios da linguagem plástica</i> <i>4.2.1. Forma</i> <i>4.2.1.1. Traçados ordenadores</i> • <i>Regra de ouro</i> • <i>Consonâncias musicais</i> • <i>Outros sistemas geométrico-matemáticos</i> <i>Aprofundamento:</i> 4.2.3. Cor 4.2.3.1. Efeitos de cor • <i>Contrastes cromáticos: contraste de cor em si, contraste simultâneo, contraste claro-escuro, contraste quente-frio, contraste de quantidade</i> • <i>Pós-imagens e contraste sucessivo</i> 4.2.4. Movimento e tempo 4.2.4.1. Organização dinâmica • <i>Localização: colocação, peso, equilíbrio, desequilíbrio, tensão</i> • <i>Orientação: obliquidade, direção, eixos, vetores</i> <i>4.2.3.2. Organização temporal</i>	de construir novos dados a partir do que vê; Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade; Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e ao seu público.				
		Experimentação e Criação: Experimentar suportes diversos e de explorar as características específicas e as possibilidades expressivas de diferentes materiais (grafites, carvão, ceras, pastéis, aguada, têmpera e aparos, entre outros); Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação); Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação em contextos distintos e de os explorar de diferentes formas (desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esboço e esboço, entre outros); Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outras); Compreender as potencialidades expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagem e vetorial, em articulação com hardware específico; Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição;	40%			

	• <i>Ritmo: módulo, progressão, variação, repetição, intervalo</i> • <i>Tempo: continuidade, descontinuidade, simultaneidade, duração, sequência, narração</i> <i>Sensibilização:</i> 6. Sentido 5.1. Visão sincrónica do desenho 6.2. Visão diacrónica do desenho 6.3. Imagem: plano de expressão ou significante 6.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão 6.3.2. A imagem com o objetos plástico 5.5. Observador: plano de conteúdo ou significado 5.5.1. Níveis de informação visual 5.5.1.1. Completude e incompletude: acabado e inacabado, determinado e indeterminado 5.5.1.2. Totalidade e fragmento 5.5.1.3. Materialidade e discursividade 5.4. 2. A acção do observador 5.4.2.4. Interpretação, projeção, sugestão e expectativa 5.4.2.5. Memória e reconhecimento 5.4.2.6. Atenção, seleção, habituação <i>Imaginação</i>	Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais; Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, repetição, etc.), explorando intencionalmente o potencial expressivo de conceitos como o movimento, cadência e sequência, entre outros.				
TOTAL ANUAL: 204 aulas						

Critérios de Avaliação/Ponderação

Blocos/Descritores	Ponderação
Domina, com eficiência e elaboração, os elementos da linguagem plástica, as técnicas e os princípios de estruturação e composição; Domina as propriedades dos diferentes materiais e revela adequadas capacidades técnicas e psico-motoras na sua utilização; Domina correctamente os conceitos e vocabulário específico da disciplina;	40%
Demonstra elevadas capacidades de interpretação e comunicação, assentes em conhecimentos artísticos e culturais relevantes; Revela sentido crítico, iniciativa, criatividade e uma expressividade gráfica personalizada; Participa de modo empenhado, autónomo e cooperativo nas actividades da disciplina.	60%

Em cada descritor a avaliação é feita tendo em conta os níveis seguintes:



Conceição Ramos - PLANIFICAÇÃO ANUAL 2020/2021

Desenho A – 11º AV1

Ainda está longe de um desempenho razoável	Ainda não desempenha razoavelmente	Desempenha razoavelmente	Desempenha bem	Desempenha plenamente
Insuficiente		Suficiente	Bom	Muito Bom
0 - 4 valores	4 - 9,5	9,5 - 13,9	14 - 17,9	18 a 20

Notas:

- a avaliação é sempre formativa, mesmo a que resulta de uma classificação no final dos 1º semestre, com exceção da avaliação do final do 2º semestre que é sumativa e que resulta do juízo globalizante do ano;
- os instrumentos de avaliação devem ser diversificados;
- um instrumento de avaliação tem tantas classificações quantos os descritores dos domínios/sequências/temas/módulos e conhecimentos, capacidades e atitudes que estão a ser avaliados;
- a dificuldade registada num determinado período do ano não deve ser considerada na avaliação do 2º semestre, quando se deteta que o aluno já superou o problema.

Níveis de Desempenho

Descritores de desempenho tendo em conta as Aprendizagens Essenciais e as áreas de competência inscritas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; consciência e domínio do corpo)

Muito Bom (18 a 20)	O aluno conseguiu atingir na totalidade os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando não ter qualquer dificuldade na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, a plenitude das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
Bom 14 a 17 valores	O aluno conseguiu atingir a maior parte dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter muita facilidade na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, a maior parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
(Suficiente) 10 a 13 valores	O aluno conseguiu atingir, de forma satisfatória, uma parte dos conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter pequenas dificuldades na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, de forma satisfatória, uma parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.
Insuficiente) 0 a 9 valores	O aluno não conseguiu atingir, de forma satisfatória, os conhecimentos, capacidades e atitudes previstas nas aprendizagens essenciais, evidenciando ter dificuldades na disciplina. Tendo em conta o ano de escolaridade, o aluno demonstra muitas dificuldades em poder adquirir, no final da escolaridade obrigatória, de forma satisfatória, uma parte das competências de conhecimentos, capacidades e atitudes.

Anexo 2 – Critérios de Avaliação da disciplina de Desenho A



CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO

DISCIPLINA / ANO: DESENHO A/10º/11º/12º ANO 2020-2021 GRUPO DISCIPLINAR 600 DEPARTAMENTO IV



Áreas de competências do PA*	AE*: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes	Ações Estratégicas de Ensino Orientadas para o PA	Descritores do PA	Instrumentos	Ponderação
Apropriação e Reflexão	Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem; Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas; Estabelecer relações entre os diferentes domínios da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo); Respeitar diferentes modos de expressão plástica, recusando estereótipos e preconceitos.	Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: Imaginar hipóteses face a um fenómeno ou evento; conceber situações onde determinado conhecimento possa ser aplicado; imaginar alternativas a uma forma tradicional de abordar uma situação-problema; criar um objeto, texto ou solução face a um desafio; analisar textos ou outros suportes com diferentes pontos de vista, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio; fazer predições; criar soluções estéticas criativas e pessoais;	Conhecedor Sabedor Culto Informado	Registos de:	70%
Interpretação e Comunicação	Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, etc.) para a análise e produção de imagens e situações sugeridas e/ ou inventadas; Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual; Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiência (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros); Interpretar a informação visual e de construir novos dados a partir do que vê; Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade; Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e ao seu público.	Aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; Organizar questões para terceiros, sobre conteúdos estudados ou a estudar; interrogar-se sobre o seu próprio conhecimento prévio; Identificar pontos fracos e fortes das suas aprendizagens; Descrever processos de pensamento usados durante a realização de uma tarefa ou abordagem de um problema; Considerar o feedback dos pares para melhoria ou aprofundamento de saberes; a partir da explicitação de feedback do professor, reorientar o seu trabalho, individualmente ou em grupo;	Criativo	Trabalho desenvolvido em sala de aula -Defesa oral do processo /comentário crítico (avaliação qualitativa) Trabalhos desenvolvidos fora da sala de aula	20%
Experimentação e Criação. Desenvolvimento pessoal e autonomia	Experimentar suportes diversos e de explorar as características específicas e as possibilidades expressivas de diferentes materiais; Utilizar diferentes modos de registo; Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação em contextos distintos e de os explorar de diferentes formas (desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esboço e esboço, entre outros); Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outras); Compreender as potencialidades expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagem e vetorial, em articulação com hardware específico; Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, espaço e volume, movimento e tempo, plano, valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros); Explorar intencionalmente a escala dos objetos ao nível da representação e da composição; Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais; Aplicar processos de síntese e de transformação/composição (sobreposição, simplificação, repetição, etc.), explorando intencionalmente o potencial expressivo de conceitos como o movimento, cadência e sequência, entre outros.	Colaborar com outros, apoiar terceiros em tarefas; fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações; apoiar atuações úteis para outros (trabalhos de grupo); A assunção de responsabilidades adequadas ao que lhe for pedido; - organizar e realizar autonomamente tarefas; assumir e cumprir compromissos, contratuizar tarefas; a apresentação de trabalhos com auto e heteroavaliação; dar conta a outros do cumprimento de tarefas e funções que assumiu; Promover estratégias que induzam: Ações solidárias, para com outros nas tarefas de aprendizagem ou na sua organização /atividades de entreajuda; posicionar-se perante situações dilemáticas de ajuda a outros e de proteção de si; disponibilidade para o autoaperfeiçoamento;	Crítico Analítico Indagador/ Investigador	- Portefólio - Diário gráfico Comportamento - Empenho - Responsabilidade	10%
Relacionamento interpessoal Pensamento criativo			Respeitador da diferença do outro. Sistematizad or/ organizador	- Relacionamento interpessoal - Pontualidade - Assiduidade Autoavaliação (quantitativa)	

PA – Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; AE – Aprendizagens Essenciais

Anexo 3 – Exemplos de Portfolios dos Alunos.

Portfólio de desenho

Julia Gomes Nº12 11ºAV1

**semana de 8
a 12 de
fevereiro**

1. Recolha de diferentes tipos de materiais de suporte em A4.
2. Criação dos meus próprios pigmentos.
3. Explorar diferentes materiais para desenvolver novos pincéis.
4. Com os materiais e tintas criados, preencher alguns suportes com traços, linhas, etc.

1. recolha dos materiais de suporte



duas folhas de jornal
coladas



cartolina preta

1. recolha dos materiais de suporte



caixa de cereais



cartão

2. Criação dos pigmentos



massa de construção com
corante vermelho



café açucarado

2. Criação dos pigmentos



colorau com água

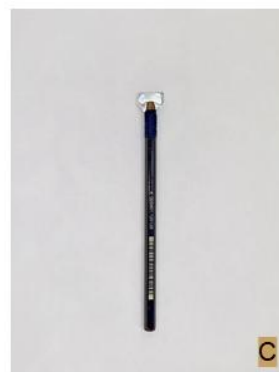


massa de construção com
corante amarelo

3. desenvolvimento de novos pincéis



cola pen

lápiz com esponja de
maquiagemlápiz com pedaço de
alumínio com pequenos
bicos

4. utilização de todos os materiais



4. utilização de todos os materiais



4. utilização de todos os materiais



4. utilização de todos os materiais



**semana de
15 a 19 de
fevereiro**

1. Visualização do filme "Inside Out" e apresentação dos principais conteúdos.
2. Pesquisar sobre o trabalho de Messerschmidt e as suas "character Heads". Selecionar 5 imagens do autor.
3. Fotografar-se utilizando diferentes posturas e expressões relacionadas a emoções. Atribuir um título (emoção) e música a cada fotografia.
4. Num suporte A2 fazer estudos de 3 posturas das fotografias.

1. inside out e os seus conteúdos (emoções básicas)



A alegria controla as emoções felizes e alegres da Riley. No início do filme podemos perceber que prefere que Riley não fique triste em nenhum momento.



A tristeza não tem muito espaço na central de controle. Somente no fim do filme, a Alegria apercebe-se que deixar que a Riley se sinta triste também é importante.

1. inside out e os seus conteúdos (e emoções básicas)



A Repulsa tenta fazer com que a Riley seja bem vista e não seja “envenenada”. O Medo protege-a dos perigos externos e cria os receios. O Raiva manifesta-se quando algo não está do seu agrado.

2. pesquisa sobre messerschmidt



"A Hypochondriac"



"Just rescued from
drowning"



"Childish Weeping"

2. pesquisa sobre messerschmidt



"An Intentional Wag"



"The Laughter Kept Back"

3. fotografias, emoções e músicas



liberdade
música: Take Me To
Church - Hozier



raiva/ciúmes
música: H2O - Knb
Knblondon



indignação
música: Chiasso -
Random

3. fotografias, emoções e músicas



desespero
música: changes -
XXXTENTACION



surpresa/espanto
música: The
Irrepressibles - In This
Shirt



solidão
música: Lonely - Noah
Cyrus

4. estudos das fotografias



Métodos utilizados:

- Ecoline (416, 441)[fig. 1,2,3];
- Lápis de carvão, trama, valores de claro escuro [fig. 4,5];
- Lápis de cor (cores que representam as emoções), trama [fig. 6,7,8];
- Riscador preto 0.8, utilizando somente uma linha para toda a figura [fig. 9,10,11].

4. estudos das fotografias



fig. 1



fig. 2



fig. 3

4. estudos das fotografias



fig.6,7,8



fig.4

4. estudos das fotografias

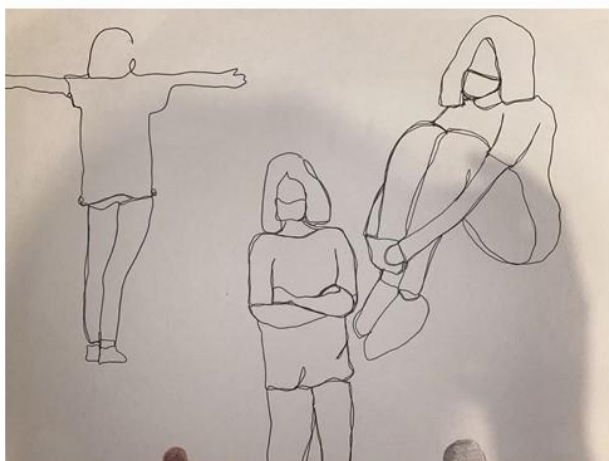


fig.9,10,11

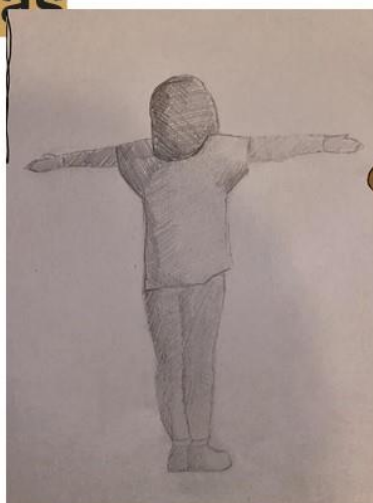


fig.5

semana de 22 a 26 de fevereiro

1. Fazer uma pesquisa sobre obras de arte j+ a recriadas e a #gettymuseumchallenge.
2. Após a pesquisa, selecionar duas ou três obras que eu possa recriar em casa.
3. A partir dessa seleção escolher uma imagem para recriar.
4. Fazer estudos dessa imagem utilizando exercícios rápidos com diferentes tipos de restrições.

1. Pesquisa sobre a #gettymuseumchallenge no instagram



Obra original: Woman with Wildflowers,
Windy Day
Pintor: Philip Alexius de Lazlo
Recriado por: @tobeamuse

1. Pesquisa sobre a #tobemuseumchallenge no instagram



Obra original: Portrait d'Elegante (1918)
Pintor: Federico Beltran Masses
Recriado por: @tobeamuse

1. Pesquisa sobre a #abeatingheartchallenge no instagram



Obra original: Portrait of Beatrice Cenci (1599)
Pintor: Guido Reni
Recriado por: @abeeatingheart

1. Pesquisa sobre a

#metmuseumchallenge no instagram



Obra original: Young Man in a Red Cap (1512)
Pintor: Michael Sittow (1469-1525)
Recriado por: @jenniferkirkeby

1. Pesquisa sobre a

#gettymuseumchallenge no instagram

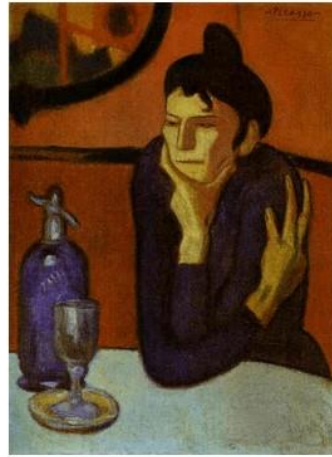


Obra original: Charlotte du Val d'Ognes (1801)
Pintor: Marie-Denise Villers
Recriado por: @mollamaricreations

2. Seleção de algumas obras de arte

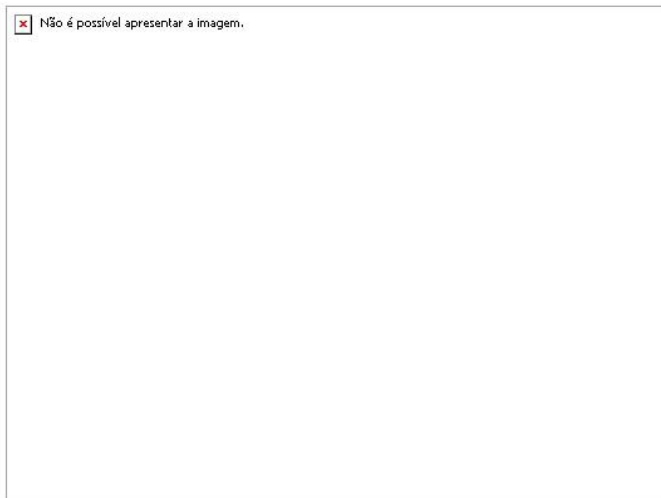


Obra: Moça com Brinco de Pérola, 1665 por Johannes Vermeer



Obra: A Bebedora de Absinto, 1901 por Pablo Picasso

2. Seleção de algumas obras de arte



Obra: Lady on a Sofa, 1910 por Harold Gilman

3. recriação de uma das obras

A minha recriação do quadro "Moça com Brinco de Pérola" com itens que tinha em casa.



3. recriação de uma das obras



Alteração da postura para uma posição mais parecida à da imagem original.

4. estudos rápidos



Exercício rápido: Desenhar sem levantar o riscador da folha.

Tempo: 7 minutos

Materiais: folha de papel cavaleiro A4 e riscador 0.8

4. estudos rápidos



Exercício rápido: Desenhar utilizando formas geométricas

Tempo: 13 minutos

Materiais: folha de papel cavaleiro A4 e marcadores coloridos

4. estudos rápidos



Exercício rápido: Contorno cego, desenhar sem olhar para o papel

Tempo: 3 minutos

Materiais: folha de papel cavalinho A4 e lápis de carvão 2B

**semana de 8
a 12 de
março**

1. Finalização do trabalho da semana retrasada. Em um suporte A2 escolher uma das imagens das posturas e realizar o trabalho final.

1. trabalho final



Materiais utilizados:

- folha de papel cavallinho A2;
- tinta da china;
- pincel de aquarela.

estudos da
da proporção

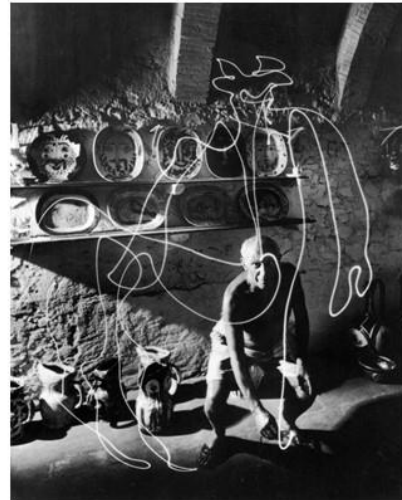


melhora

semana de 15 a 19 de março

1. Fazer um pesquisa sobre os trabalhos de luz de Picasso.
2. Pesquisar outros artistas que também usem a luz como instrumento de desenho.
3. A partir daí, utilizar o nosso telemóvel para fazer pelo menos 6 experiências e testar o novo método.
4. Quando nos sentirmos mais confortáveis, fazer pelo menos 3 fotografias da estrutura básica da figura humana.

1. pesquisa sobre os desenhos de luz de Pi



1. pesquisa sobre os desenhos de luz de Pi



2. pesquisa sobre os desenhos de luz de artistas



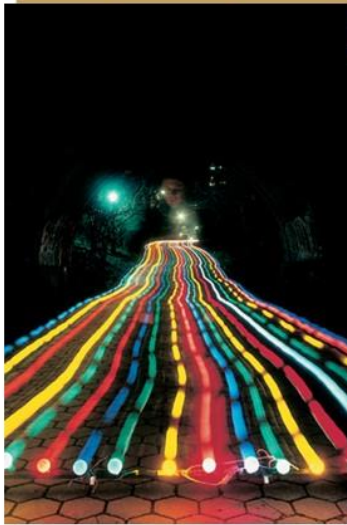
Man Ray
Light painting, 1935

O primeiro artista a explorar a técnica de light painting foi Man Ray. Man Ray era mais conhecido por sua fotografia de vanguarda.



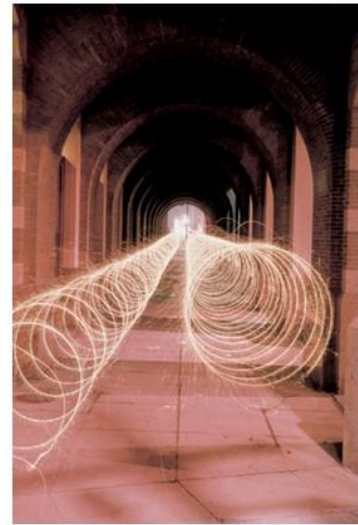
2. pesquisa sobre os desenhos de luz

Artistas



Eric Staller
Light painting, 1976

Eric Staller poderia ser chamado de o pai do graffiti de luz ou do desenho de luz em sua forma atual. Staller nasceu em 1947 em Nova York. Ele estudou arquitetura na Universidade de Michigan e se formou em 1971.



Aplicativo utilizado



Light Painting

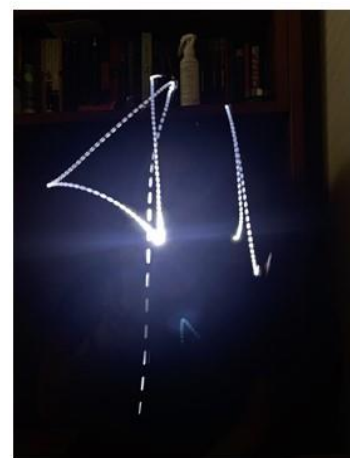
3. as minhas experiências com o novo método

6 segundos



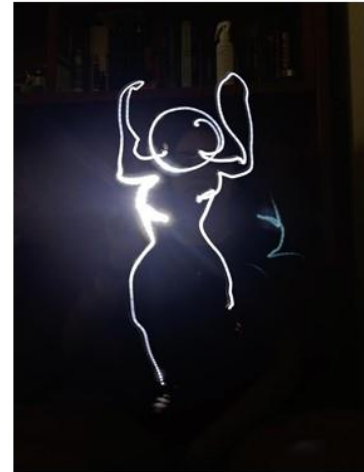
3. as minhas experiências com o novo método

10 segundos



4. fotografias da figura humana

15seg; 35seg; 20seg.



Portfólio

Lara Araújo nº13
11º Av1

Exercício 1

Criar e Desbloquear..

- ☐ Materiais não convencionais
 - Tintas e Pincéis
- ☐ Estudos com os materiais em diferentes suportes
- ☐ Construir um Sketchbook

Pincéis

1.

Utilizei as cerdas da escova de dente, na ponta.

Obs: Em todos utilizei como base, um pincel inutilizado.



2.

Neste a sua ponta é um conjunto de fios de um esfregão.



3.

Este aqui, a sua ponta foi feita com um plástico resistente.



4.

Neste utilizei o tecido de um roupa. Não é de algodão.



5.

Esse foi o último pincel.
Em sua ponta o material que
escolhi foi cabelo.



Tintas

Tinta Violeta

vinho + cola branca + água



Tinta Amarela

açafreão + cola branca+ água



Tinta avermelhada

Páprica + cola branca+ água

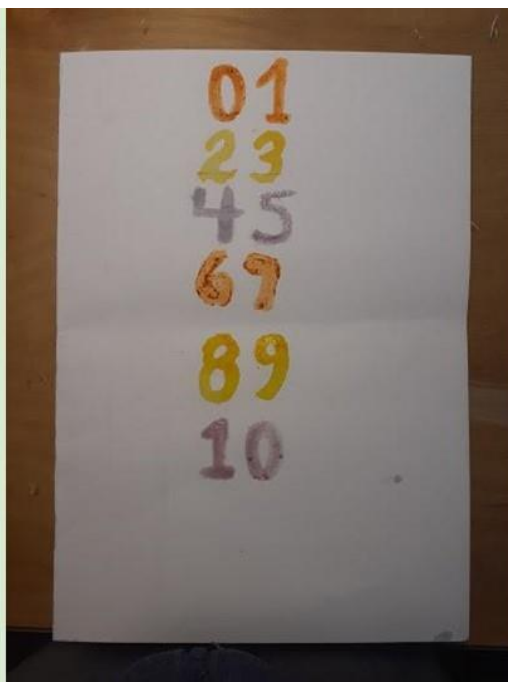


Estudos em diferentes suportes

- 1. folha A4, Letras
 - Usei os pincéis n 1 2 3 e 5
- 2. folha A4, números
 - Usei os pincéis 1 3 e 4
- 3. papelão
 - Usei os pincéis 2 3 e 4

- 4. Sob vidro
 - Usei os pincéis 5 e 2
- 5. Sob isopor
 - Usei os pincéis 1 e 3
- 6. folha de aquarela
 - Usei os pincéis 2 e 5

2.



3.



4.



5.



6.



Sketchbook

Exercício 2

O que vemos de fora
quando olhamos para
dentro?

- ☐ Assistir ao filme "Divertida Mente" Inside-out
- Comentar sobre o conteúdo do filme
- ☐ Pesquisa sobre o trabalho de Messerschmidt e suas character heads
 - Selecionar 5 imagens do trabalho deste autor
- ☐ Fotografias minhas trabalhando diferentes expressões e posturas

- Tirar 5 fotografias com título(emoção) e uma música que associe à imagem
- ☐ Em suporte A2, escolher 3 posturas resultantes das fotografias e fazer um estudo
- ☐ Selecionar uma das opções para realizar o **trabalho final**

Divertida Mente *Inside-out*

Emoções representadas: Alegria;
Tristeza; Raiva; Medo e Nojo



Neste trabalho, o objetivo é explorar nossas expressões faciais e a estrutura do corpo. Nós somos capazes de sentir vários tipos de emoções e sentimentos no nosso dia-a-dia. E algumas estão mais presentes em nas pessoas do que outras, porém todos sentem ou já sentiram a Alegria, Raiva, Medo, aversão e tristeza, por exemplo.

O filme citado para representar este tópico foi a animação **"DIVERTIDA MENTE"** que explora o comportamento humano, e como as emoções têm influência sobre as nossas ações. E isso é mostrado através das personalidades de cada um, suas cores e hábitos.

Messerschmidt *"Character heads"*

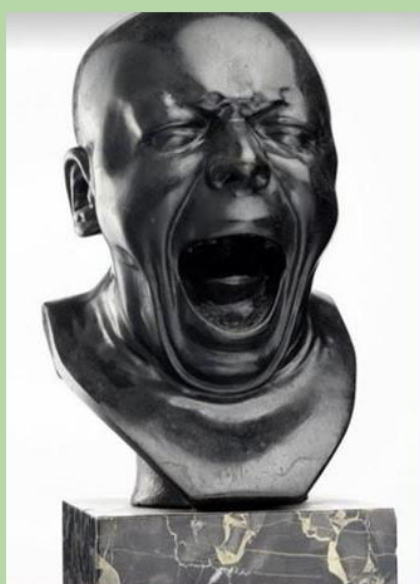
→ Um exemplo de artista que trabalhou nas expressões dos sentimentos humanos, foi **Franz Xaver Messerschmidt**, um escultor alemão-austriaco, famoso pelos bustos com rostos contorcidos em expressões faciais extremas.



Martin Georg Kovachich



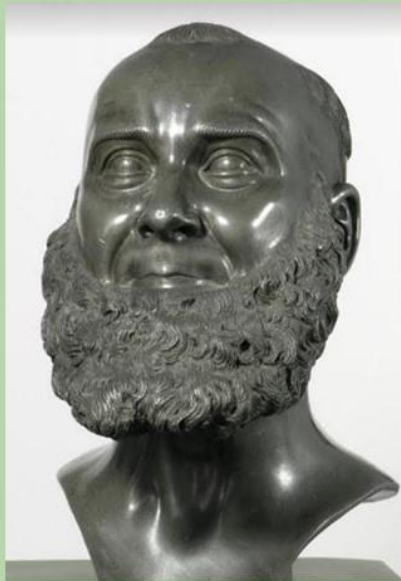
Second Breakhead



The Yawner



Childish Weeping



The Capuchin

Fotografias

1. Sentimento : Alegria.
Música de Referência: Happy, by Pharrell Williams.
1. Sentimento: Confusão.
Música de Referência: Whats'up, by 4 no Blonds.
1. Sentimento: Surpresa.
Música de referência: I know what you did last summer, by Camila Cabello and Shawn Mendes.
1. Sentimento: Frustração.
Música de referência: Confident, by Demi Lovato.
1. Sentimento: Paixão.
Música de referência: Perfect, by Ed. Sheeran.



Estudos das fotografias

→ Escolhi 3 fotografias para fazer o estudo das formas.

- *Alegria*
- *Confusão*
- *Frustração*

1.



2.



4.



Trabalho final/Desenho

- Sentimento representado: Alegria
- FOTOGRAFIA 1.
- Desenho a grafite (h, hb, 2b e 3b)



Exercício 3

A vida que imita a arte

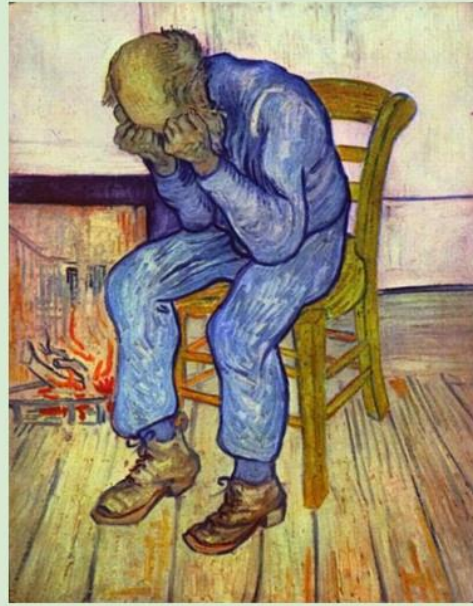
- ❑ Selecionar 3 obras de arte, de um ponto de vista expressivo das emoções, para recriar em casa
- ❑ Escolher uma destas 3 e recriar em casa, através de uma montagem "fotografia" com a obra original
- ❑ Fazer estudos da imagem aplicando diferentes tipos de restrições
 - No mínimo 3

Obras de arte

- Obra: A rapariga dos brincos de pérola.
- Autor: Johannes Vermeer.
- ❑ O sentimento expresso nesta pintura é a serenidade.



- Obra: *Velho-Triste*.
- Autor: Vincent Willem van Gogh.
- ❑ O sentimento expresso nesta pintura são a Amargura e Tristeza.



- Obra: *Strickendes Madchen*.
- Autor: Albert Anker
- ❑ O sentimento expresso nesta pintura é a simplicidade e ternura.



Motivos da escolha da Obra

→ Obra: *Strickendes Madchen*, de Abert Anker

- Foi a que mais me identifiquei das 3 e também, por seu realismo na expressão do sentimento.
- Tenho a maioria dos elementos deste cenário (figuração).
- Um pet ao lado da figura principal (foi conveniente, pois também crio um)

Fotografia x Pintura



Exercícios rápidos

→ Exercício 1: Desenho de gestos rápidos da volumetria

Tempo: 10min10s

→ Exercício 2: Desenho usando figuras geométricas

Tempo: 7min23s

→ Exercício 3: Desenhar sem nunca olhar para o papel

Tempo: 8min42s





Exercício 5

Desenhos de Luz

Usei o aplicativo: **Light Painting**

- ❑ Pesquisar sobre Picasso e seus desenhos de luz
- Exemplos de outros artistas que usam a luz como instrumento de desenho
- ❑ Realizar 6 experiências de luz com exposição prolongada
- ❑ Apresentar 3 fotografias/desenho com a estrutura da figura humana em posições diferentes

Pablo Picasso e seus desenhos de luz



Pablo Ruiz Picasso foi um pintor espanhol, escultor, ceramista, cenógrafo, poeta e dramaturgo que passou a maior parte da sua vida na França. É conhecido como o co-fundador do cubismo. Ao lado de Georges Braque.

Dentre as suas obras mais famosas estão os quadros "As Meninas D'Avignon" (1907) e "Guernica" (1937), uma pintura do bombardeio alemão de Guernica durante a Guerra Civil Espanhola.

Picasso também fez os seus desenhos sem um suporte sólido. Esta técnica fotográfica, literalmente traduzida como "pintura de luz", existe há pelo menos 60 anos: lá nos idos de 1949, o célebre fotógrafo Gjon Mili capturou uma série de emblemáticas pinturas de luz desse pintor.



Outros artistas...

Hannu Huhtamo



Michael Bosanko



Janne Parviainen

Procedimentos

- ☐ Utilizei a luz da lanterna do telemóvel;
- ☐ Para dar o efeito da luz com menor espessura e avermelhada, coloquei o dedo sob.
- ☐ Utilizei o aplicativo Light Painting;
- ☐ O tempo de exposição dos testes (figuras geométricas) duraram todos 5s;
- ☐ O tempo de exposição dos desenhos de luz da figura humana duraram entre: 6 e 10s.

Experiências de luz/Figuras geométricas



Círculo



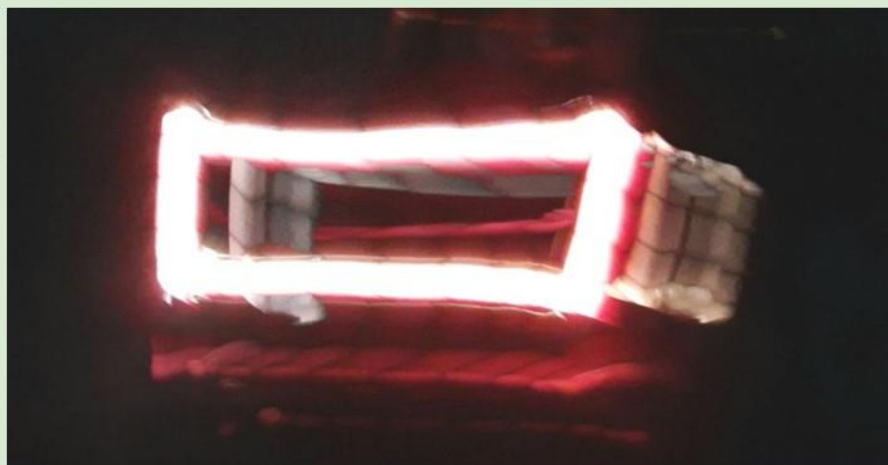
Triângulo



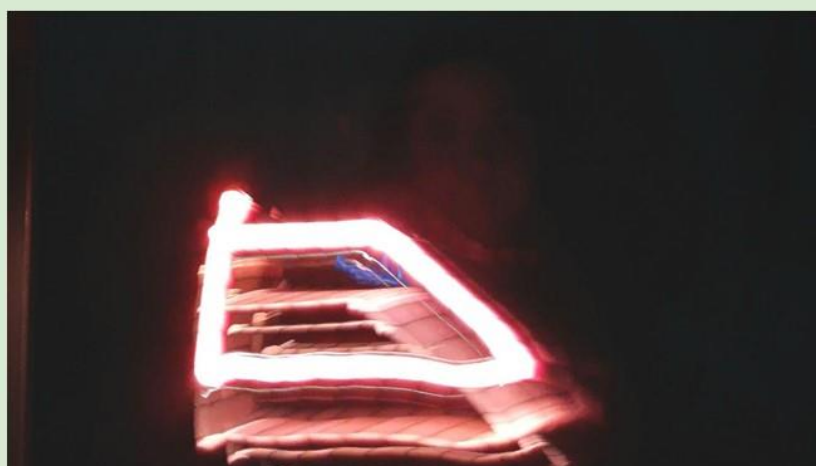
Quadrado



Hexágono



Retângulo



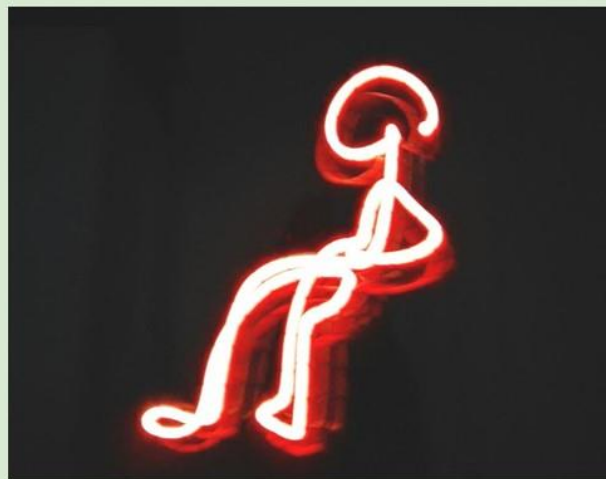
Trapézio

Desenhos de Luz/ estrutura humana

Realizei 3 desenhos:

1. Corpo de de frente
2. Corpo sentado
3. Corpo de costas com a cabeça inclinada para trás

1. 8 segundos



2. 8 segundos

3. 10 segundos



Exercício 6

Paisagens sonoras

1. **Estudo:** grafite

2. **Estudo:** riscadores

- Registrar coleções de 5 sons por 2 min;
- Realizar 2 estudos da narrativa (bi ou tridimensional) a partir dos estímulos sonoros;
- Trabalho final

Obras de Sound art e artistas...



MSHR, Resonant
Hyper Scape Modulator—
Scape



Florian Hecker:
"Event, Stream, Object"

Reflexão

- Consideram-nas obras de artes, música, ou ambas?
- ☐ Consideram ambas. Pois junta -se os sons em harmonia com a configuração da obra em si, no caso o lado estético.

Coleções de Sons



Som da sala e do
corredor

Som da cozinha



Som da rua



Som do terraço

Som do quarto



Reflexão escrita

- ❑ Elas mostram o estado de espírito em que me encontro juntamente sobre influência da sociedade, que me afeta consideravelmente.
- ❑ Nós passamos a interpreta-los de forma diferente de antes. Pois os encerimos em um contexto artístico.

Estudos da narrativa







1º exercício

Em casa criar e desbloquear

1ª semana

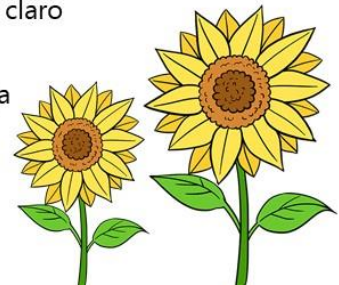


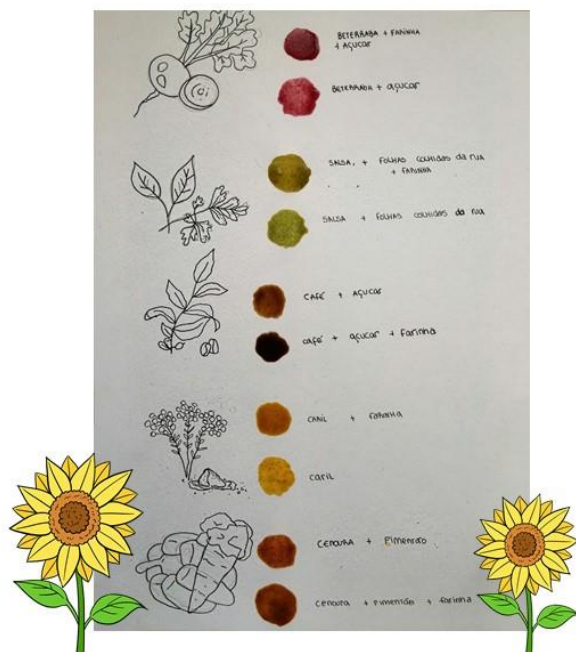
Tintas caseiras

Exercício: Em casa criar e desbloquear



- 1 - azul
- 2 - verde escuro
- 3 - amarelo
- 4 - vermelho
- 5 - castanho
- 6 - verde claro
- 7 - roxo
- 8 - laranja



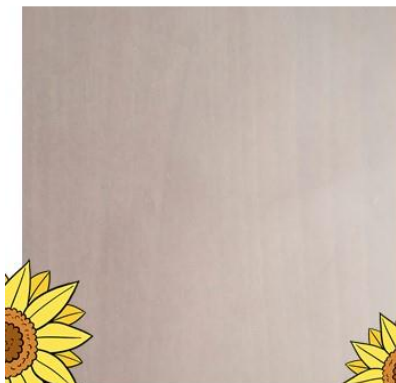


1ª semana

Papel vegetal

Cartão

Papel kraft



Suportes de desenho

PAPER

N

1ª semana

Cartolina

Napa

Tecido



Suportes de desenho



1ª semana

Cola pen

Escova de dentes

palito



"pincéis"



1ª semana

Experimentar as tintas e pincéis



2º exercício

o que vemos de fora quando olhamos para dentro?



2ª semana



2ª semana



Messerschmidt



Franz Xaver Messerschmidt foi um escultor alemão-austriaco que começou as suas:

Que ficou famoso pela sua coleção de bustos distorcidos

O escultor trabalhava no estilo barroco típico da sua época.

Messerschmidt fazia as suas Character heads em mármore e bronze e tinha como objetivo

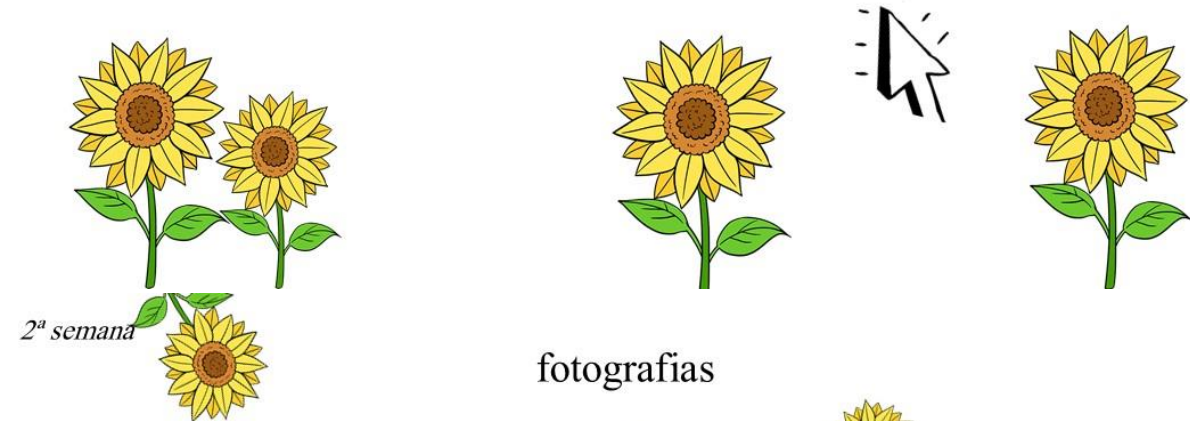
Há quem diga que ele tinha doença de Crohn, e quando estava em crises, em frente ao espelho





o autor alemão Friedrich Nicolai visitou Messerschmidt (em 1781) esse encontro foi n

Após a sua morte foram encontrados na sua oficina 69 bustos. E em 2005 um dos seu



fotografias



2ª semana

fotografias



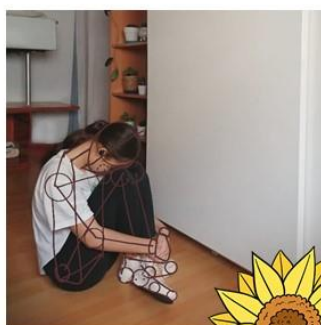
aborrecida



zangada

2ª semana

desenhos



2ª semana

desenhos



2ª semana

desenhos



2ª semana

desenhos

Trabalho final -



3º exercício

A vida que imita a arte

3ª semana



3ª semana

referência

fotografia



Van gogh

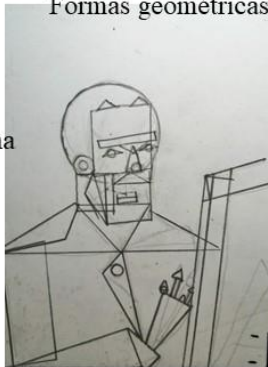
3ª semana



Sem tirar o lápis da folha

Desenhos

Formas geométricas



Linhas retas

Cada desenho : 3 min.



3ª semana



Sem tirar o lápis da folha

Desenhos

Formas geométricas



Linhas retas








Cada desenho :30 min.

💡

4º exercício

O quadrado perfeito

4ª semana



3 desenhos escolhidos



Versões do desenho escolhido



Pasteis

De óleo



Esta personagem assustava-se muito facilmente.
Quando chegou a casa viu uma aranha e ficou muito as
Tirando isso o dia correu-lhe muito bem.



aguarela



5º exercício
Desenho de luz
6ª semana



Desenhos de luz de Picasso

Gjon Mili um artista que trabalha com luz encontrou-se com Pablo Picasso em França em 1941. Depois de Picasso ver alguns trabalhos de Mili, fez 30 desenhos de luz, entre eles desenhos de flores. Estes desenhos foram feitos em uma sala escura com uma pequena luz elétrica.



Outros artistas

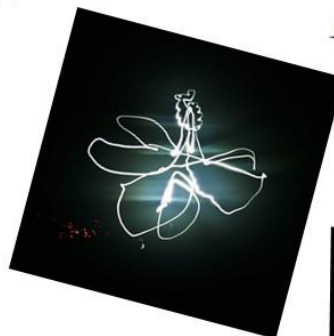
Michael Bosanko



Patrick Rochon



Desenhos de luz

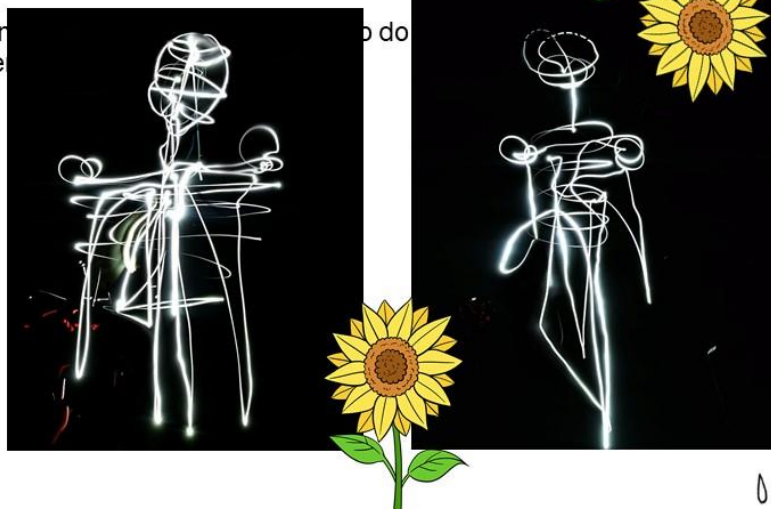






Desenhos de luz Estrutura do corpo humano

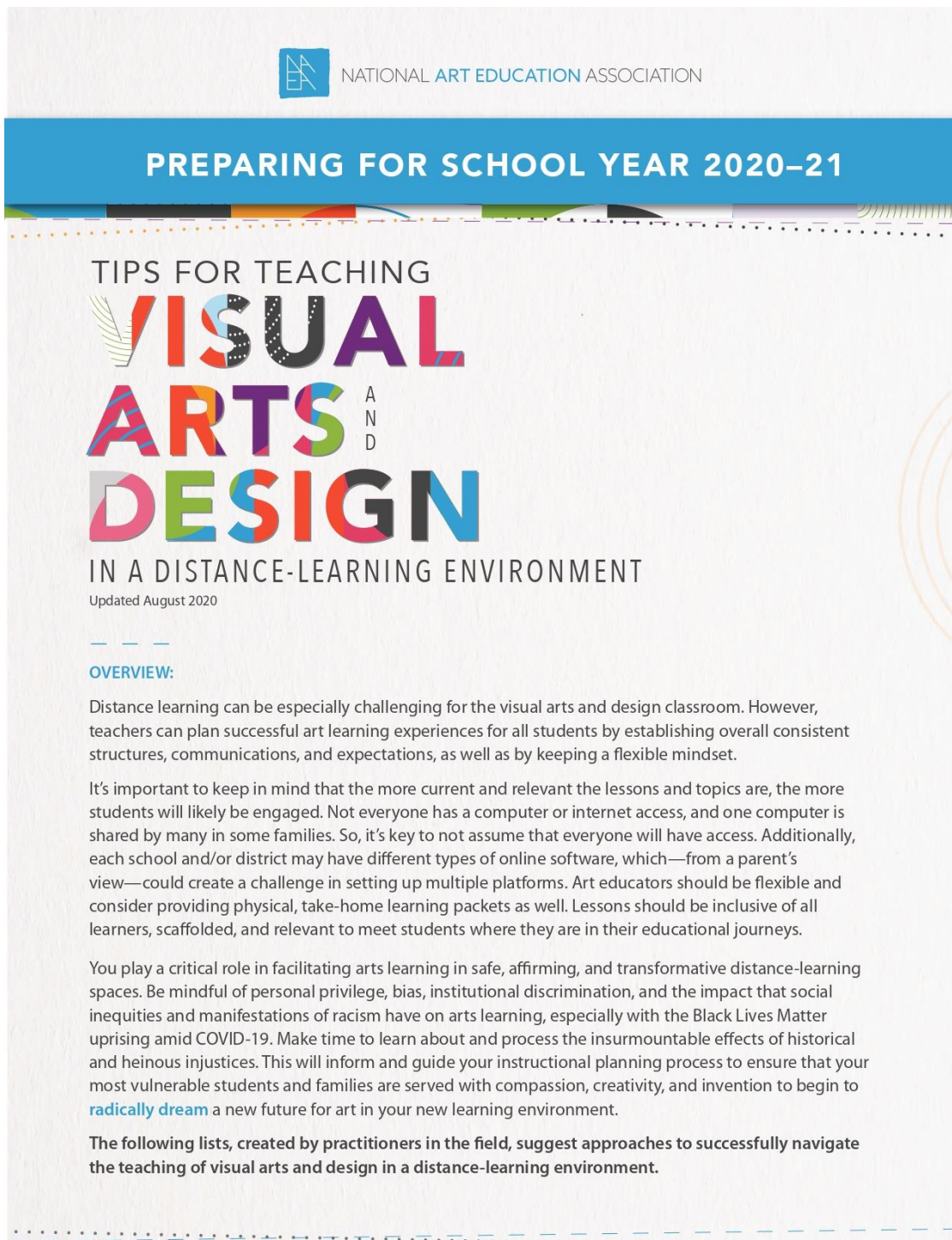
Para tirar as fotos usei um
Não sei quanto tempo de



fim



Anexo 4 - Recomendações para o ensino à distância, NAEA



PREPARATION, PLANNING, AND PEDAGOGY

TIPS AND RECOMMENDATIONS:

- 1 | **Establish regular structures, set clear expectations, set up communication systems, and keep lessons current and relevant.** Distance learning requires adaptability, modification, and a flexible mindset. Prepare lessons in advance and plan to be nimble in the moment, in order to provide both group and individualized instruction as well as on-the-spot feedback and redirection.
- 2 | **Encourage students to create a dedicated working space.** It is important for students to have a special space to do artwork/schoolwork and also be able to move away from that area. Larger families have a more difficult time providing space for everyone. Suggest a dedicated area of the kitchen or using blue painter's tape to mark off a "studio space."
- 3 | **Engage students with meaningful assignments/projects and ensure that artists and art styles are relevant to their lives.** Include work that is reflective of students' cultural backgrounds, interests, and experiences. Highlight artists, genres, and processes to which they feel a connection. Challenge them with new perspectives. Find out who the artists and protagonists are in alignment with the perspectives, knowledge, and experiences of Black, Indigenous, and people of color, especially those that are making art in this current moment. Make sure that you are representing and affirming your students' identities in your community of learners.
- 4 | **Apply art knowledge from the classroom to real life.** Students love a challenge. Ask them to consider solving a problem through an artistic response. Some students are now designing games for their families using their art knowledge for aesthetics and materials they have found at home. Learning can happen outside of technology and in the community through things found in students' natural and urban living environments. Work with students and families in planning safe artmaking experiences free from screens and that can be found outside of their indoor living spaces. Explore what safe service-learning and **community-based** art activities could be included in your lesson planning.
- 5 | **Be flexible in allowing students to take the assignment in another direction and to express their views, interests, and feelings.** How wonderful it is to have a student explain why it is important for them to try another idea to submit. Be that positive and accepting place where students can express their insecurities, mourn their losses, and express what they're going through. Visual arts allow for a safe space for social-emotional learning (SEL).
- 6 | **Engage the family.** Assignments that include student choice and voice will allow for scaffolding and increased student engagement. When parents are involved because they are excited about the learning, art becomes more important in our virtual learning process. It is also important to build opportunities for families to fully participate together and not just "assist" the child/student. Make family participation an important component.
- 7 | **Create distance-learning opportunities that acknowledge and celebrate family structures and dynamics.** Families are the first educators. Inserting outsider perspectives in home environments may challenge family educational systems that may differ from the educational system imagined in a public school. Procedures should invite student inquiry and social interaction within the home environment, acknowledging that this may be different for each student.
- 8 | **Provide valuable and timely feedback; don't overly focus on grades.** Assessment is going to look different. Students still need ongoing feedback and will benefit from encouragement and validation based on the evidence within their artwork. Be prepared to provide regular feedback and redirection, and to help process their reflections and feelings.

- 
- 9 | **Focus on formative assessment.** It may not be possible for students to be assessed fairly amid teaching conditions and crisis. Formative assessment can help your students in continuing their learning trajectory. Eliminate failure from your assessment metrics and systems. Your students should instead have growth indicators that highlight their strengths and assets.
 - 10 | **Showcase their work and accomplishments. Celebrate the art in their daily lives.** Not every assignment has to be focused on making a finished product. Find ways to celebrate students' successes, whether through virtual exhibitions or individual conversations. Show students how to celebrate and apply their artistic knowledge successfully to the everyday; have them go outside and identify textures and patterns in nature, find objects in their homes that exemplify five geometric shapes, or find a functional kitchen object that they feel is "art" and explain why. Take a virtual field trip to one of the great museums and ask them to write a poem about an artwork that inspires them.
 - 11 | **Focus on social-emotional learning early.** Student well-being should be the center of our work right now, and our instruction needs to reflect a place of caring. In this new distance-learning environment, your students need to be able to reconnect and find connections to everything that was once normal. Talk about things outside of school, encourage brain breaks and exercise, be willing to be vulnerable, and share your own home work-space/studio. For additional resources, review the social-emotional learning resources developed by CASEL, including free professional development, located [here](#).
 - 12 | **Show that you care.** Put your students' **well-being** first during learning. Never begin learning by lamenting possible learning losses or skills needed. If your students know you authentically care, you will be surprised how far they will go to make their arts learning a priority.
 - 13 | **Plan for packets.** Understand and plan for offline assignments that can be picked up in hard copy at school, or mailed to students and families. There may be extenuating circumstances that prevent students and families from accessing learning virtually. Packet-like work is a last-resort teaching method that should be available as a means to continue students' progress.
 - 14 | **Be culturally responsive.** When **planning** for an inclusive distance-learning environment, understand the unique identities and cultures of your students and families so that their **funds of knowledge** are seen as assets that can be sustained and built upon in your virtual learning environment. **Culturally responsive** art teaching gives students **mirrors, windows, and sliding glass doors** to seeing themselves in your curriculum and beyond.

SUPPLIES, MATERIALS, AND ORGANIZATION TIPS AND RECOMMENDATIONS:

- 1 | **Develop a "minimum, better, best" list of art supplies that can be used in a kit that students can take home.** Work with administration to align resources throughout the school so that students receive one "education kit" encompassing all courses.
- 2 | **Imagine everyday materials as art supplies.** Often, students do not have many—if any—art supplies at home. Lessons and projects should be designed with everyday materials, tools, recycled items, etc., as an option. This is a great opportunity to teach students how to problem solve around an obstacle, just as many professional artists do in their practice.

- 3 | **Develop visually exciting documents/videos to connect with students.** Visually compelling worksheets, videos, and materials will grab your students' attention, but the content should be streamlined and succinct. Instead of only providing directions for students to read, create images and videos to explain processes.
- 4 | **Consider clay carefully.** Use of single-use packaged clay allotments for students is recommended. Do not allow clay that has been touched by students to be recycled and reused during this time. Prepare to pivot to 3D design, art history, or critique for lessons.
- 5 | **Purchase or make student journals/sketchbooks to document artistic process and idea generation, and to serve as a place to practice technical and artistic skills.** While these could be purchased, they could also be constructed by providing loose copy paper or by binding copy paper. A folder with copy paper in it is also an alternative.
- 6 | **Communicate, communicate, communicate.** Communicate with your students and families about their **concerns and doubts** to help navigate them through their shift in learning. Include frequent and accessible instructions in technology **setup**, procedures, instruction, **schedules**, and routines. These conversations will illuminate needs for modified schedules, devices, equipment, Wi-Fi, and tech support so students can fully engage in your virtual learning environment.
- 7 | **Plan for alternative materials.** Art supplies should be limited to what your school provides and what materials families commonly have around their homes. Give alternatives to required materials and be mindful of the **disparities** that challenge a family's ability to travel outside the home and purchase materials. When it comes to art supplies that are needed in virtual learning, be flexible and realistic in your budgetary needs at the onset of the year, as situations may change rapidly and require a shift in your delivery of instruction from virtual to hybrid.
- 8 | **Match student needs with supports.** Be knowledgeable of your students' diverse abilities, cognition, and mental health to support their management of time, technology, and independent learning in your virtual environment. Match students' needs with tech tools that support access to students' specific learning differences and account for the social-emotional needs of students who have experienced trauma or have different mental health challenges. Read your students' IEPs, 504s, and other intervention plans. Ask support staff how to help students in your new virtual learning environment.
- 9 | **Design for participation.** Deliver content and materials with an inclusive lens to ensure full and equal participation of all students in their learning. Resources and materials should require low to no Wi-Fi and be adaptable to the multiple abilities and languages in your school. Live engagements and synchronous activities should be structured for caregivers who are unable to actively monitor and support students' work during the school day.

COMMUNICATING AND ADVOCATING TIPS AND RECOMMENDATIONS:

- 1 | **Connect the arts to the Every Student Succeeds Act (ESSA).** Reminder! NAEA already offers resources and support for considering the arts as part of a well-rounded education plan [here](#).
- 2 | **Utilize NAEA advocacy resources.** The NAEA Advocacy Toolkit, "Visual Arts Matter" publication, White Papers, and position statements are available to support you in making the case for visual arts and design educators and programs.
- 3 | **Take part in planning efforts.** Offer to support school leadership in planning and establishing schedules and routines for the coming school year. In many cases, especially preK–8, art educators know the majority of the student body and can be very helpful in considering creative scheduling solutions inclusive of the arts.

4

Follow up-to-date health and safety guidance.

- Centers for Disease Control: www.cdc.gov, specifically for schools: [Childcare, Schools, and Youth Programs, Reopening Guidance for Cleaning and Disinfecting](#).
- World Health Organization, specifically for schools: [Key Messages and Actions for Covid-19 Prevention and Control in Schools](#).
- U.S. Environmental Protection Agency: www.epa.gov

5

Vocalize your visual arts and design needs. Continue to [advocate](#) for equitable visual arts education that inspires [social change](#) in your communities given your new teaching normal. Visual arts has specific needs in hybrid learning. It is important that you voice your curriculum's needs and be an advocate for the needs of your students and families when it comes to art supplies that may be needed outside of the classroom.

6

Be specific with your language. Use the words *coronavirus* or *COVID-19* when referring to the pandemic. If you hear xenophobic terms for COVID-19, say something. Research tells us to reduce prejudice by educating about the [disease](#).

7

Prepare for ongoing support. From the onset of the school year, create time and space for grieving. Make it clear to students that you recognize that a crisis has occurred, and that it is important that your community of learners experience loss together. Be able to identify when students and families are in need of help and have a list of resources to instantly connect them with the professional help that they may need. Consider creating accountability partners in the classroom where students can check in with their accountability partner at the start or end of class. Alternatively, some students may choose to journal independently. Ultimately, provide space and place for students to be reflective in conversation and to feel heard.

8

Identify communication preferences. Your effectiveness in communicating with your community of learners will determine the level of student engagement in your new learning environment. Find out the ways your students and families [prefer to communicate](#) with you about the learning that is occurring in your virtual classroom using the language that they understand. If language is a barrier, work with cultural liaisons at your site to provide interpretation support and guidance on the cultural dimensions of communicating with families. If this support is out of reach, use digital communication tools such as the [Talking Points app](#), which allows you to text in English, and the message is translated into one of 100 languages. Explore [Cogen's](#) seven C's in building relationships that are equitable, reciprocal, and encourage engagement with your community of artists. Listening [circles](#) are a great way for students to share what they value and what their needs are. The information gathered during circles can be the building blocks for any distance-learning platform and methods of instruction.

Note: This resource used in tandem with the "Preparing for School Year 2020–21: Tips for Returning to the Classroom" will aid in planning for a blended learning/hybrid back-to-school model.

Founded in 1947, the National Art Education Association (NAEA) is the leading professional membership organization exclusively for visual arts/design educators, advancing visual arts education to fulfill human potential and promote global understanding. Find out more at www.arteducators.org.

**SUPPORTING YOU AND YOUR LEARNERS DURING THIS UNPRECEDENTED TIME.**

The *Remote Learning Toolkit* is a repository of resources curated to help visual arts educators navigate challenges and opportunities within and beyond the classroom in the 2020-21 school year.



NATIONAL
ART EDUCATION
ASSOCIATION