



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

A LIBERDADE NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Dissertação de Mestrado apresentada a provas públicas para a obtenção do
grau de mestre em Ensino das Artes Visuais, orientada pela Professora
Doutora Marta-Maria Jecu

Versão Final

JOAO PEDRO GALO ELVAS N° 22100570

Lisboa

2023



UNIVERSIDADE
LUSÓFONA

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO
MESTRADO EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS

A LIBERDADE NA APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Dissertação de Mestrado defendida em provas públicas na Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa no dia 07/03/2024, e perante o júri, nomeado pelo despacho de Nomeação nº: 707/2024, de 09 de fevereiro de 2024, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Rita Isabel Fontes da Costa Carvalho

Orientadora: Professora Doutora Marta-Maria Jecu

Versão Final

JOAO PEDRO GALO ELVAS Nº 22100570

Lisboa

2023

RESUMO

A Educação existe desde o início da presença do ser humano na terra, e esta tem vindo a tomar diversas formas muito distintas que, no entanto, partilham semelhanças. Com isto, e entendendo o carácter relativo da apreciação da arte e do humanismo possivelmente nela presente, procurou-se investigar, de vários ângulos, esta temática da «liberdade na aprendizagem das artes».

Reuniram-se então informações referentes a estes tópicos, abrangendo humanismo, psicologia, arte abstrata e diferenciação cultural, culminando numa investigação científica presente neste documento.

A oportunidade de se ter participado num Estágio Supervisionado por um Orientador, onde houve interação direta com o meio escolar, mais especificamente na disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, foi o que proporcionou a execução deste relatório e originou as temáticas abordadas. Esta prática realizou-se na Escola EB 2,3 José Cardoso Pires, na Amadora, numa turma de 9º ano de escolaridade, durante o ano letivo 2022/2023.

A experiência foi positiva e resultou numa maior valorização e apreciação crítica da unicidade artística de cada aluno, promovendo assim individualidade na identidade de cada um dos demais.

Palavras-Chave – Humanismo, história do ensino, liberdade artística, psicologia da arte

ABSTRACT

Education has existed since the beginning of human presence on earth, and it has taken several very different forms that, however, share similarities. With this and understanding the relative nature of the appreciation of art and the humanism possibly present in it, we sought to investigate this theme of «freedom in learning the arts» from various angles.

Information relating to these topics was then gathered, covering humanism, psychology, abstract art, and cultural differentiation, culminating in a scientific investigation present in this document.

The opportunity to have participated in an internship that was supervised by a mentor figure, where there was direct interaction with the school environment, more specifically in the Visual Education subject of the 3rd Cycle of Basic Education, was what led to the execution of this report and gave rise to the themes addressed. In this practice, the process known as «research-action» was used as a methodology, carried out at the school EB 2,3 José Cardoso Pires, in Amadora, in a 9th degree class during the 2022/2023 school year.

The experience was positive and resulted in a greater valorization and critical appreciation of the artistic uniqueness of each student, thus promoting individuality in their identities.

Keywords – Humanism, History of Education, Artistic Freedom, Art Psychology

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer em primeiro lugar ao meu Orientador de Estágio, Professor Manuel Corceiro, por me ter aceite de braços abertos e guiado durante toda a experiência da Prática de Ensino Supervisionada e por ter sido um bom amigo.

À minha Orientadora de tese Professora Marta Jecu, por ter tido paciência comigo e por me ter oferecido as críticas necessárias para o melhoramento do meu trabalho.

À minha família, e à minha mãe principalmente, por me ter oferecido apoio em todo este meu percurso.

Aos alunos do 9º 3 da Escola José Cardoso Pires do ano Letivo 2022/2023, por terem tido uma prestação impecável e por terem alinhado nos meus métodos, por vezes menos convencionais, de lecionar a disciplina de Educação Visual.

E por fim, quero agradecer à minha namorada que, ao fim de 10 anos juntos, ainda tem paciência para me ajudar em tudo o que é necessário e por me ter acompanhado às visitas à Biblioteca de onde retirei muita informação maravilhosa partilhada nesta investigação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	I
PALAVRAS-CHAVE	I
ABSTRACT	II
KEYWORDS	II
AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE GERAL	IV
ÍNDICE DE IMAGENS	VI
ÍNDICE DE TABELAS	VII
1.INTRODUÇÃO	1
1.1. PONTO DE PARTIDA DA INVESTIGAÇÃO	1
1.2. METODOLOGIA APLICADA NA PRÁTICA	2
1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	5
2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO	8
3. CONTEXTUALIZAÇÃO	9
3.1. DIAGRAMA DA CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	9
3.2. HISTÓRIA DO ENSINO	10
3.2.1. Diferenciações da Educação no início das culturas antigas	11
3.2.2. Estudo da arte no Renascimento	17
3.3. PSICOLOGIA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO	25
3.3.1. Psicologia da Educação	27
3.3.2. Psicologia da Arte	32
3.4. ARTE COMO DISCIPLINA HUMANÍSTICA	39
3.4.1. Liberdade guiada na Aprendizagem da Arte	41
3.4.2. A Liberdade nas artes e a sua influência na cultura	42
3.5. REFLEXÃO PESSOAL GERAL	47
4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	52
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA	53
4.1.1. Caracterização da Escola José Cardoso Pires	53
4.1.2. Perfil do Orientador	56
4.1.3. Caracterização da Turma	57
4.1.4. Objetivos e metodologia da Investigação	59
4.2. EDUCAÇÃO VISUAL 9ºANO	60
4.2.1. Unidade Didática 1	60

4.2.2. Unidade Didática 2	72
4.2.3. Experiência Letiva de aprendizagem	85
4.2.4. Resultados Finais/Exposição	90
4.2.5. Avaliação	94
4.3 ATIVIDADES EXTRA CURRICULARES	95
4.3.1. Clube das Artes	95
4.3.2. Visitas de Estudo	100
5. CONCLUSÃO	102
6. BIBLIOGRAFIA	103

ÍNDICE DE IMAGENS

FIGURA 1	8
FIGURA 2	9
FIGURA 3	62
FIGURA 4	63
FIGURA 5	64
FIGURA 6	65
FIGURA 7	66
FIGURA 8	68
FIGURA 9	70
FIGURA 10	71
FIGURA 11	74
FIGURA 12	75
FIGURA 13	76
FIGURA 14	77
FIGURA 15	78
FIGURA 16	79
FIGURA 17	80
FIGURA 18	82
FIGURA 19	84
FIGURA 20	85
FIGURA 21	86
FIGURA 22	87
FIGURA 23	88
FIGURA 24	89
FIGURA 25	90
FIGURA 26	91
FIGURA 27	92
FIGURA 28	92
FIGURA 29	93
FIGURA 30	96
FIGURA 31	97
FIGURA 32	97
FIGURA 33	98
FIGURA 34	99
FIGURA 35	99

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1	94
----------	----

1.INTRODUÇÃO

1.1. PONTO DE PARTIDA

Esta presente dissertação tem como objetivo abordar o estudo das artes visuais através de uma investigação científica e artística proveniente de uma premissa. Esta premissa é, como o próprio título indica, «A Liberdade na aprendizagem das Artes Visuais». Este tema suscita várias questões, sendo que a questão principal é - será possível evoluir na arte através de uma aprendizagem guiada e não forçada? - E se sim, que influência esta aprendizagem terá na criação de registos artísticos únicos? Destas questões principais, surgem novas questões de extrema importância. O que é boa arte? O que é que significa desenhar bem? O que é que se entende por aprendizagem guiada? Será que esta aprendizagem dita livre, terá a força de criar estilos artísticos visto que não se estão a forçar tendências nos próprios sujeitos? Como estas, existem outras, e nesta investigação, procurou-se responder o melhor possível através de realmente pôr em prática a metodologia pensada. Destas questões originaram então as seguintes palavras-chave/temáticas: Humanismo, História do Ensino, Liberdade Artística, Psicologia da Arte. Estas palavras-chave são a base das temáticas abordadas nesta investigação que se encontram devidamente organizadas num diagrama de Vene apresentado no início da contextualização teórica. Quis-se com esta prática tornar a missão de lecionar em algo mais significativo e grandioso.

Pretendeu-se estudar mecânicas de aprendizagem em toda a sua abrangência, introduzindo problemáticas e obtendo respostas através da prática deste tipo de registo. Esta investigação surgiu como seguimento ao estágio integrado na unidade da prática supervisionada, inserida no Mestrado de Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Inicialmente, o plano tinha sido concebido com turmas do ensino secundário em mente, especificamente na disciplina de Desenho A. Assim, o diário gráfico seria utilizado como um objeto autocrítico e de reflexão, e iria ser a ferramenta principal no processo de desenvolvimento do aluno como artista, promovendo o desenvolvimento de várias capacidades como a observação, a

criatividade, a comunicação, a experimentação e acima de tudo a unicidade do seu registo gráfico artístico. Esta unicidade era o principal foco, procurando o aperfeiçoamento do estilo artístico de cada aluno individual. Nesse caso, o grau de dificuldade desta estaria adaptado a alunos cujo interesse pela arte já os teria levado a escolher o curso em questão. Ora, tendo em consideração que durante a escolha de escolas nas quais a prática de ensino supervisionada aconteceria, acabou por me ter sido atribuída uma turma de 9º ano de escolaridade na escola José Cardoso Pires da Amadora. Felizmente, a premissa podia ser facilmente adaptada ao 3º ciclo do Ensino Básico, e assim foi.

A grande questão principal da investigação é o entender da utilidade e eficiência da aprendizagem do desenho através do registo sem limites de liberdade na expressão. Era pretendido então, como já antes foi mencionado, observar o registo único de cada aluno, e oferecer orientações para que esse desenvolvimento do desenho fosse ilimitado e guiado pelo próprio sujeito. Caberia ao próprio aluno colocar perguntas a si próprio e desafiar-se ao tentar perceber qual será o próximo passo na sua prática do desenho.

1.2. METODOLOGIA APLICADA NA PRÁTICA

Esta investigação Teórico prática, tal como foi mencionado anteriormente, insere-se no âmbito do Estágio Integrado de Ensino Supervisionado da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no Mestrado de Ensino das Artes Visuais, e foca-se nos Alunos de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Ora, considerando o que aconteceu durante o Estágio, que será relatado na parte final desta tese, a verdade é que se tornou impossível forçar alunos em situações económico-sociais desfavoráveis e cujo interesse pela arte e pelo desenho era baixo, a comprar diários gráficos, e manter registos semanais consistentes nestes. Isso, no entanto, não foi de todo um obstáculo pois conseguiu-se adaptar a mesma ideia para o contexto de sala de aula. Os alunos então tiveram o simples objetivo de desenhar com consistência ao longo do ano, fazendo os vários registos

baseados nas temáticas abordadas no contexto do programa da disciplina em questão, sendo que a principal característica deste exercício seria o conceito de liberdade guiada. Assim, cada aluno de início desenharia o que mais o motivasse sem qualquer tipo de regra. De seguida, o exercício evoluiu para algo mais controlado pelo professor de forma a quebrar barreiras mentais e puxar as melhores qualidades do tipo de registo para o qual o aluno tem mais tendência. De qualquer forma, o aluno seria sempre, de certa forma, influenciado a desenhar e a experimentar mais fora da sua zona de conforto. Em resumo, o principal grande objetivo da prática foi a promoção da diversão e motivação pessoal na aprendizagem da arte do desenho e o foco no melhoramento metódico do estilo pessoal do aluno, isto em relação com a principal noção de liberdade na aprendizagem da arte. No fim do ano letivo, criou-se uma exposição na Escola para demonstrar a evolução nos Desenhos de cada aluno desde o início do ano até ao fim.

Destaca-se então os seguintes objetivos considerados durante toda a prática:

- Praticar a conceção da arte em liberdade;
- Desenvolver e apurar o sentido de Estética pessoal dos alunos;
- Promover a apreciação de diferentes culturas artísticas;
- Estimular a criatividade;
- Caracterizar fortemente o traço pessoal;
- Melhorar o sentido de observação;
- Aprender o domínio da composição do desenho;
- Abolir o ensino desatualizado, no qual não se permite ao aluno desenhar de uma certa forma;
- Explorar e conhecer diversas técnicas de expressão e representação dentro do desenho;
- Desenvolver a disciplina artística de um modo natural e divertido;
- Revolucionar a busca do interesse pelo desenho e pela arte;

A implementação da liberdade na aprendizagem da arte durante a Prática de Ensino Supervisionada, foi feita através destes mesmos objetivos, sendo que, através da investigação presente nesta dissertação, procurou-se entender quais as melhores abordagens para estimular esta liberdade, e quais as formas que possivelmente a impediriam. O senso comum indica-nos possivelmente que um ensino forte em autoridade dará bons resultados a nível académico, isto é, se se considerar o instinto de sobrevivência do ser humano. Ou seja, a aplicação de castigos severos a quem não obtém objetivos, irá forçar o sujeito a adaptar novas formas e táticas de resolver problemas para que não seja castigado novamente. Mas será esta forma de educar saudável a nível físico e mental? E que influência terá este tipo de ensino em âmbito artístico? E de que forma é que este tipo de ensino não terá um impacto anti-humanístico? Há então melhores maneiras de passar conhecimento de forma livre e abdicar da tortura criada pelo ambiente autoritário desatualizado que é tão prevalente na história do ensino. Através da liberdade proveniente do humanismo clássico moderno baseado na ideia da Ética e Moral do Renascimento, procurou-se uma nova visão que implicou estratégias de ensino que possibilitassem criar uma rutura no ensino autoritário baseado na prática do castigo e recompensa. Durante a prática foram testadas algumas formas que possivelmente ajudaram a estimular a liberdade na aprendizagem das artes visuais. Estas foram as seguintes:

- Incentivar o erro e a experimentação;
- Realçar o interesse pelo trabalho através de temáticas que fossem ao encontro dos interesses próprios;
- Trabalhar em equipa, criando grupos de trabalho divertidos onde o material da escola e dos alunos dispostos era partilhado irmanamente;
- Oferecer críticas sempre orientadas ao positivo em primeiro lugar;
- Dar sugestões de técnicas e ideias ao invés de indicar diretamente o errado, por exemplo «Está interessante, já experimentaste fazer X?»
- Mostrar em primeira mão o interesse das artes fazendo esboços e desenhos no quadro durante as horas letivas;

- Atribuir valor à arte feita pelos alunos;
- Criar laços relevantes entre professor e aluno com o objetivo de liderar as aulas pelo interesse e não pelo medo;

1.3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Quanto à estrutura deste trabalho, esta engloba cinco grandes capítulos, sem contar com as referências bibliográficas, cada um com os seus respetivos subcapítulos. Após a própria introdução, começa um pequeno capítulo de representação visual intitulado de «Desenho da Investigação». Neste capítulo são apresentadas duas figuras que ajudaram a visualizar todo o processo, sendo que a primeira é um organograma que serviu inicialmente para resumir tanto a estrutura como o processo de pensamento por trás deste trabalho, organizando os vários conceitos e interligando-os de forma a representar o todo desde a prática à investigação. O organograma é um tipo diagrama ilustrado criado por Daniel McCallum, por volta de 1855, que foi considerado o primeiro mapa de organização moderno. A segunda figura é um mapa da investigação na forma de um diagrama de Venn, onde se montaram os grandes conceitos abordados durante a fase investigativa. O diagrama de Venn utiliza círculos ou outras formas de maneira a ilustrar relações lógicas entre vários itens ou conceitos. Este origina do nome do autor John Venn que escreveu sobre os mesmos.

Após estas duas representações visuais, inicia-se o capítulo da investigação. Os conceitos abordados, derivam das questões de partida e da proposta temática da dissertação. Considerando que o grande tema principal é a Liberdade na Aprendizagem das Artes Visuais, iniciou-se o primeiro subcapítulo da investigação com um apontamento científico dos primórdios da história do ensino no mundo, segundo a obra do autor português Ramiro Marques, intitulada «História Concisa da Pedagogia» (2001). Este subcapítulo divide-se depois em duas partes, sendo que a primeira segue na mesma o registo do autor mencionado e aborda a diferenciação do ensino no início de várias culturas como por exemplo na Grécia antiga e no Egito. Estes registos de aprendizagem primordial são bastante relevantes quanto à temática, pois tocam precisamente na

área da liberdade na aprendizagem, sendo que grande parte do ensino destas culturas naquelas épocas eram altamente autoritárias e contraproduativas face aos dias de hoje e ao que se pretende alcançar com este tipo de investigação. Tinha sido já mencionado na proposta que, um dos aspetos que possivelmente facilitariam a liberdade guiada livremente nas artes, era assumir o papel de professor Tutor/Mentor e aluno discípulo, baseado largamente nesta noção localizada na era do Renascimento. Assim, a segunda parte desta contextualização histórica aborda precisamente o estudo da arte no Renascimento, vários pensadores da época, assim como artistas de renome que marcaram o mundo. Esta parte da investigação baseia-se na apreciação do autor Christopher Brooks no seu livro intitulado «Western Civilization: A Concise History – Vol 2» (2020).

De seguida, inicia-se o segundo subcapítulo da investigação que visa abordar a Psicologia da Educação e da Arte. Após uma pequena introdução baseada no livro «Psicologia da Educação» (1999) de Gaston Mialaret, começa a primeira parte deste subcapítulo que segue também conteúdo desta mesma obra que, tal como o nome indica, visa estudar a psicologia por detrás da educação. Ainda dentro desta parte, recorre-se à autora Constance Kamii do artigo «Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget» (1984) que faz uma apreciação global sobre a teoria do desenvolvimento da criança do grande autor Jean Piaget, que é de extrema relevância para responder à premissa, visto que toca no assunto da relação entre o adulto e a criança, que apresenta precisamente a ligação entre mentor e discípulo, professor e aluno. Neste mesmo assunto da Psicologia, mas desta vez da Arte, recorreu-se neste subcapítulo ao autor Rudolf Arnheim no seu livro «Para uma psicologia da arte & Arte e entropia» (1997), que aprofunda o significado da arte, e os níveis de abstração contidos nela ao longo do tempo. Este subcapítulo sobre a Psicologia da Arte veio ao encontro de parte das perguntas principais, nomeadamente das que tratam de entender o que é que significa «boa arte». Este autor destaca problemáticas relevantes das quais retira notas cujo objetivo é proporcionar uma maior compreensão destas mesmas questões.

No último subcapítulo da investigação, são apresentadas as duas temáticas mais influentes na pesquisa. O título do subcapítulo em questão é «Humanismo nas Artes Visuais» e inicia com uma contextualização do próprio conceito «Humanismo» dentro da arte baseado na obra «O Significado nas Artes Visuais» (1989) pelo autor Erwin Panofsky. De seguida, há uma divisão novamente em duas partes, sendo que a primeira se envolve na temática da Liberdade Guiada na Aprendizagem das Artes, onde é explorado o autor Irwin Edman em «Art as Education in Freedom.

Art Education» (1951). Já na segunda parte, intitulada de «A Liberdade nas Artes e a sua influência na cultura», procurou-se aprofundar esta temática através de vários pontos de vista de autores distintos como J. L. Fischer (1961), Otto. J. Brendel (1963) e Vytautas Kavolis (1964). Este subcapítulo visa tentar entender o que é que realmente influencia a arte a tomar certos rumos, e de que forma é que as culturas e os níveis sociais e económicos participam nesta vasta diferenciação artística mundial existente na nossa realidade.

Dando como terminado o capítulo da investigação, inicia-se o relatório da Prática de Ensino Supervisionada. Neste relatório, faz-se toda uma contextualização do meio em que ocorreu, começando por apresentar a escola, falando do Agrupamento e da sua História. De seguida, faz-se uma apresentação do tipo de alunos que a frequentam a nível social e económico. Apresentou-se também o Orientador de Estágio que me foi atribuído e a descrição do seu percurso profissional. Por fim, fez-se uma caracterização da turma, onde estão incluídos diversos aspetos sociais. Está descrita a maneira como a turma funciona no geral em termos de performance, amizades, motivações, conduta, entre outras. De seguida, entra a fase mais extensa, onde está apresentado todo o processo desde o início do ano letivo até ao fim. É explicado tudo acerca das Unidades Didáticas escolhidas, as razões da escolha das mesmas, e a metodologia aplicada para as lecionar. Há também, através do que foi observado durante todo o ano, uma demonstração do processo de aprendizagem dos alunos em questão. Isso inclui o tipo de evolução resultante da metodologia aplicada e outros aspetos sociais relevantes para esta questão. Neste capítulo, vão também ser demonstrados vários trabalhos e comparações significativas, e como as temáticas diversas utilizadas resultaram em diferentes níveis de motivação. De seguida, foi feita uma apreciação geral dos resultados, e encontra-se também demonstrada a exposição final montada com os trabalhos da turma durante todo o ano. No fim está colocada a pauta de avaliação final da turma em questão. De seguida decidiu-se dedicar um espaço para as várias atividades Extracurriculares em que houve possibilidade de participar. Entre elas, está incluído o Clube das Artes, onde foram abordados alguns temas artísticos do interesse dos alunos que decidiram inscrever-se voluntariamente.

No quinto e último capítulo, conclui-se esta investigação e relatório com uma conclusão geral seguida pelas referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

2. DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

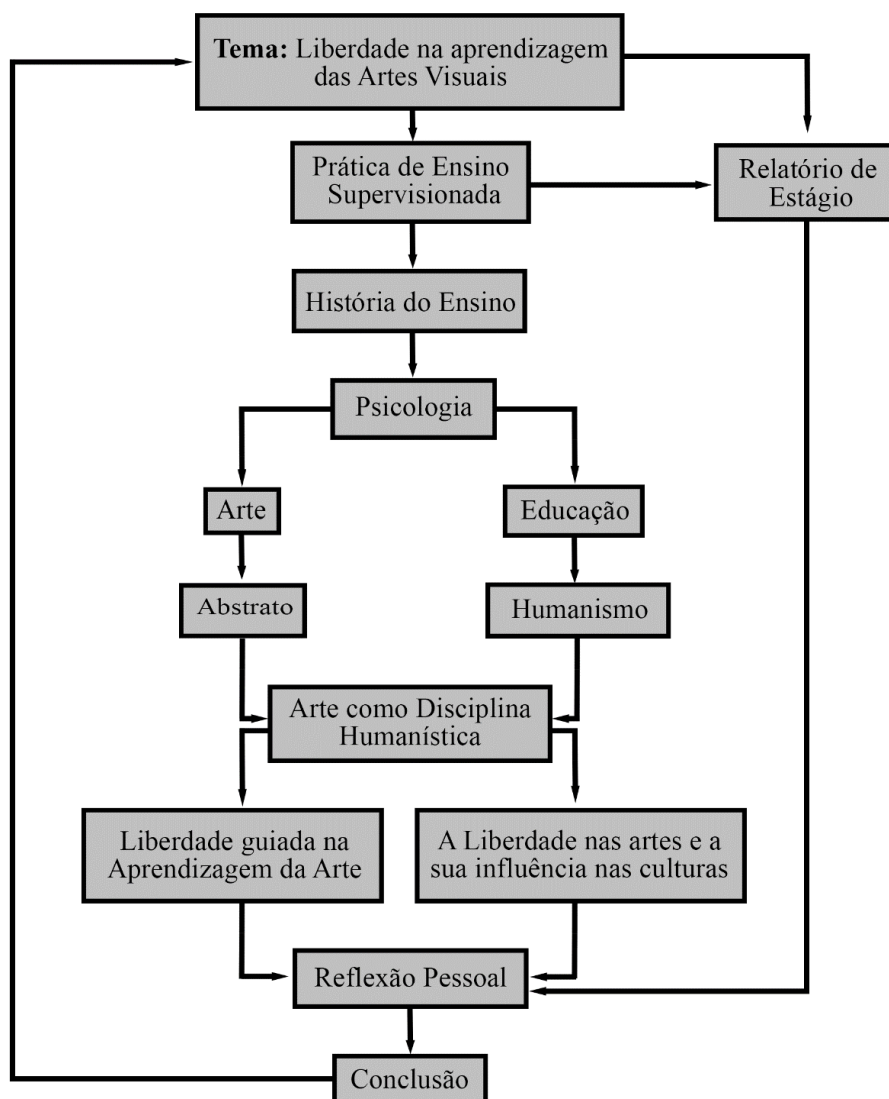


Figura 1 – Organograma representativo do processo de criação;

O organograma acima demonstra o pensamento e a concepção da estrutura que esta dissertação tomou. Foi então uma forma simples de organizar as temáticas e as ideias que iriam ser investigadas de forma a ajudar na pesquisa de referências que fossem ao encontro do que se pretendia.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO

3.1. DIAGRAMA DA CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA



Figura 2 – Diagrama de Venn com os grandes conceitos abordados;

3.2. HISTÓRIA DO ENSINO

A História do Ensino é uma área que tem vindo a acompanhar o ser humano durante todo o seu percurso na terra; ao fim e ao cabo, as escolas existem desde que as sociedades organizadas se criaram e se interessaram em partilhar o seu conhecimento cultural às seguintes gerações. Assim, o ser humano, a partir do momento em que atingiu uma certa complexidade cultural, nunca mais dispensou a escola. Pode prever-se que a escola acompanhará o Humano até ao fim do seu tempo. Neste caso, as teorias defendidas na década de 60 do século passado, que afirmavam ou defendiam a ideia de vir a existir um fim da escola, soam hoje a falta de sentido e até alguma falsidade. (Marques, 2001, p. 9)

Nas várias épocas passadas, a escola acabou por visar duas grandes finalidades, sendo estas, a transmissão da cultura e costumes civilizacionais às gerações seguintes, e o possível desenvolvimento do potencial único de cada indivíduo. Quanto às transmissões culturais, nas passadas cinco décadas, tem vindo a haver uma grande erosão por influência de diversas ideologias variadas. Durante este tempo, as reformas educativas levadas a cabo nos países mais industrializados procuraram retirar valor a esta transmissão cultural, criando algumas quebras na qualidade dos ambientes escolares, na autoridade do professor e por consequência, na solidez da sua formação. Isto é, no entanto, um desenvolvimento recente, pois no passado, a transmissão cultural tinha grande relevância na escola. (Marques, 2001, p. 9)

Nas várias propostas pedagógicas, podem encontrar-se três grandes paradigmas. Em primeiro lugar, temos o paradigma do individualismo, que, como o nome indica, reconhece o indivíduo como uma única realidade humana, tornando a definição da sociedade numa coleção de vários indivíduos. Em completa oposição, o sociologismo considera que a sociedade é a única realidade humana substantiva. E por fim, o paradigma personalista acaba por ter um carácter de meio termo entre os dois outros anteriormente mencionados. O personalismo visa assumir que tanto o indivíduo, como a sociedade são reais uma vez que a existência humana é tanto social como individual, mesmo que a pessoa como ser humano com os seus valores tenha prioridade face à sociedade. Assim, a sociedade é uma realidade que existe para servir o indivíduo e não o contrário. Dito isto, estes paradigmas conseguem ser bastante completos, fazendo com que, por vezes se

interliguem entre eles. Para finalizar, temos também outros três paradigmas que sintetizam as várias teorias da aprendizagem. São estes, o paradigma «maturacionista», o paradigma comportamentalista, e o paradigma construtivista. No caso da «maturacionista», esta explica que a aprendizagem depende primariamente da genética, e do crescimento físico e mental, no qual a influência do meio tem apenas um papel secundário. O indivíduo acaba então por aprender apenas se tiver disposto a isso, e assim teríamos de respeitar as suas vocações específicas sendo o professor um facilitador/mediador da aprendizagem e a criança o agente autónomo. Na teoria comportamentalista, a aprendizagem é realizada como resultado direto das influências ambientais. Os estímulos são o que causam resultados, e o professor é a entidade que deve proporcionar estes estímulos, expondo, demonstrando, exemplificando, avaliando e corrigindo. Na teoria construtivista, a aprendizagem é explicada pela interação do indivíduo com os objetos, podendo modificar as estruturas cognitivas que possibilitarão o progresso pelos vários estádios de desenvolvimento cognitivo. O professor é então visto como o mediador entre o sujeito e os vários objetos, tendo como objetivo dinamizar, orientar e coordenar. (Marques, 2001, pp. 9 e 10).

3.2.1. Diferenciações da Educação no início das Culturas Antigas

A História do ensino e da aprendizagem não exclui civilizações. Dito isto, a cultura ocidental não apresenta apenas raízes gregas. Se se investigar a fundo, podem ver-se influências vindas de outras grandes civilizações antigas como as dos vales do Nilo e do Eufrates. A Suméria, o Egito e Israel foram grandes berços da civilização ocidental. A sul do atual Iraque, os Sumérios transmitiram uma grande parte das suas noções à cultura hebraica, inventando assim a escrita, fundando as primeiras cidade-estado, formulando leis, e exprimem um primeiro ideal Ético. (Marques, 2001, p 10).

Vejamos então como a educação evoluiu, e notemos as diferenças das várias sociedades. Foi então na Suméria onde se formaram as primeiras escolas que tinham como objetivo formar os escribas. Vê-se então claro que os primórdios da escola estavam muito ligados à religião praticada por estas civilizações. A Suméria acabou por influenciar Israel na noção universal da Bíblia que conta com um único Deus, noção esta que veio a impactar toda a forma de pensamento ocidental.

A formação dos escribas era então feita com o suporte de materiais clássicos, como os tijolos de barro, onde a escrita era feita. Esta escrita estava geralmente relacionada com a tradição coletiva, isto é, os costumes, hábitos, valores e estilo de vida da sociedade. Há também diversos textos litúrgicos e listas de palavras que serviam como material de auxílio à aprendizagem da escrita. No entanto, há que apontar que nem toda a gente tinha acesso a este nível de educação. Sendo os escribas os guardiões da sabedoria divina, apenas filhos de sacerdotes e da aristocracia guerreira tinha o privilégio de se juntar e se formar numa escola. Foi também na Suméria que surgiram as primeiras bibliotecas com vários escritos desde História a Astrologia, e até mesmo Magia. A escola para os escribas era então formada por uma grande variedade do que atualmente chamaríamos disciplinas. Estas disciplinas incluíam o cálculo, a escrita e uma preparação militar intensa que contava com o manuseio do arco e flecha, equitação, lançamento do dardo, e noções estratégicas variadas. Esta formação começava aos sete anos de idade e ia até aos vinte e poucos anos. Por fim, as metodologias de ensino eram de carácter mais autoritário, em que os escribas tinham de obedecer sem questionar, memorizar os textos canónicos, repetir tarefas e estariam também sujeitos a castigos físicos que reforçavam a aprendizagem. Na Pérsia, o sistema de educação era muito idêntico. (Marques, 2001, pp 11 e 12)

No Egito, a aprendizagem da leitura e da escrita não era tão restringida como na Suméria, alargando-se aos filhos dos intermédios de Administração do Estado. No entanto, o carácter religioso era ainda mais presente do que nas sociedades anteriormente mencionadas. A partir de 3000 a C, podem encontrar-se três tipos de escola no Egito. Havia as escolas dos templos que eram destinadas à formação dos sacerdotes, as escolas da corte para os altos funcionários e todas as outras espalhadas pelas províncias que estavam destinadas à formação dos outros funcionários e escribas para administrações locais e negócios particulares. Em contrapartida, os filhos dos guerreiros tinham acesso a escolas militares que formavam oficiais do exército do faraó. Em semelhança aos Sumérios, a escola iniciava-se aos sete anos de idade e prolongava-se até aos vinte e poucos anos. As disciplinas para além da Religião, da Literatura e do Cálculo, prolongavam-se até à Geometria, à Medicina, à Agrimensura e à Engenharia. A educação tinha em consideração sempre o respeito pela virtude do silêncio, obediência, disciplina e reconhecimento das hierarquias. (Marques, 2001, pp 12 e 13).

Na China, existia também um sistema de educação desenvolvido para formar os escribas e os quadros de Administração Pública durante o séc. V. Foi Confúcio «Kong Fuzi», que sintetizou a sabedoria chinesa antiga e o ideal do homem educado. Esta visava duas finalidades principais, a aprendizagem da escrita e o desenvolver do carácter. Semelhante a outras culturas, a aprendizagem da escrita era feita através da repetição, e também de memorização e recitação dos textos sagrados. Havia uma série de seis livros didáticos que continham todos os caracteres que eram usados para o ensino da leitura e da escrita. No terceiro livro «Milenário Clássico», estavam contidos um milhar de caracteres organizados de forma a manter a rima e o ritmo. Os vários textos continham também as normas de conduta para que o aluno as pudesse seguir. A aprendizagem era então muito difícil devido a este elevado número de caracteres, e também devido ao facto de que as avaliações de admissão à Administração Pública baseavam-se na caligrafia dos candidatos. Após a aquisição dos saberes da leitura e da escrita, o aluno encontrava-se pronto para estudar a literatura chinesa, que contava com nove clássicos sagrados. Os alunos tinham então de os aprender e fazer os devidos comentários. Ao terem sucesso nestes exames, abriam-se as portas a altos cargos da Administração Pública. Os exames eram então a fonte central do sistema educativo chinês naquela época, e era através destes que os alunos eram postos à prova e se demonstravam capazes de exercer os cargos na sociedade. (Marques, 2001, p 18).

Olhando agora para a Antiguidade Clássica, não se pode compreender a vasta cultura Grega sem primeiro entender o conceito de polis. Polis é uma palavra de origem grega que designa a cidade, incluindo todo o núcleo urbano e aldeias. Foram os gregos que inventaram a cidade-estado que definia a organização política ideal própria, os seus ritos costumes únicos. Durante a Grécia arcaica e clássica, ainda não existia um Estado organizado, e por isso, o espírito Hélade existia na partilha de língua e também nos feitos heróicos que eram cantados pelos poetas daquela altura. Isto acabou por ir formando a cultura grega, aos poucos, a partir do século VIII a. C. Assim ficou definido, através da sofisticação democrática, que o Discurso era o grande rei. Mais tarde no século VI, com a invenção do sistema político em Atenas, no qual o poder emanava do próprio povo, a cidadania alarga-se a todos os habitantes do sexo masculino, à exceção de escravos e estrangeiros, que passam a ter palavra na Assembleia do povo «*Ecclesia*». Desta forma, já existindo a democracia política, criou-se a possibilidade de haver uma expansão do caminho para a educação popular, que se baseava sobretudo na retórica, pois a partir desse momento, havia uma grande

necessidade de saber comunicar em público para que se pudesse persuadir os cidadãos e defender os seus interesses. A filosofia tomou então um cargo de maior importância, encontrando o seu caminho, alargando a sua influência na criação de escolas superiores, nas quais os cidadãos com maior inteligência se podiam formar, com o objetivo de exercerem altos cargos públicos e também para a função do ensino. Dois exemplos de escolas superiores, são a famosa Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles que fixaram o exemplo até ao início da Antiguidade Cristã. (Marques, 2001, p 21).

Ainda na Grécia, Esparta e Atenas foram duas grandes cidades que, no início da sua existência, apresentaram soluções diferenciadas para a educação da juventude. Ambas estavam inseridas no conceito cidade-estado; no entanto tiveram uma abordagem distinta. Em Esparta, houve uma preferência por um regime mais militarista, enquanto em Atenas havia uma evolução no âmbito da democracia. Esta diferenciação devia-se à necessidade de cada uma destas civilizações. Esparta encontrava-se em guerra constantemente, e portanto, uma disciplina de ferro e um regime militar autoritário era benéfico. As crianças eram propriedade do Estado, sendo o casamento obrigatório, mas a vida familiar bastante limitada. A criança era examinada uns dias depois do nascimento por anciãos que decidiam se devia morrer ou viver. Assim sendo, crianças mais fracas, doentes ou que apresentassem deficiências, eram descartadas. As outras eram entregues às mães. Aos sete anos de idade, eram colocadas numa escola oficial onde seriam preparados para se tornarem soldados em serviço ao Estado. A escola era então obrigatória para os rapazes, e obedecia a um currículo militar que os formava em pessoas destemidas, prontas a darem a vida em defesa da cidade. Ao ingressar na escola, os meninos recebiam apenas uma cama de palha e uma camisola curta. Andavam sempre descalços e eram acostumados a passar fome para estarem prontos para os tempos de guerra, e, portanto, apenas recebiam o mínimo de comida, e assim, eram encorajados a roubar para conseguir mais mantimentos e demonstrar astúcia, sendo que, no caso de serem apanhados eram severamente castigados. O castigo consistia na flagelação com chicote. Uma vez por ano, lutavam contra escravos até à morte para que ganhassem o gosto pela morte e pela violência. Os exercícios de preparação física eram o lançamento do disco, o salto, a natação, a caça e a luta livre. (Marques, 2001, pp 22 e 23).

Por outro lado, a educação em Atenas era muito distinta. Os recém-nascidos eram também expostos à morte no caso de apresentarem fraquezas, no entanto, essa era a responsabilidade e

escolha dos pais e não de um concelho de anciãos. Até aos sete anos de idade, as crianças ficavam à responsabilidade de uma ama, e a partir dessa idade, eram entregues a um pedagogo que lhes proporcionava uma educação moral. A partir do século VI, o pedagogo já levava as crianças à escola. As crianças aprendiam então ginástica, música, gramática e oratória. As escolas eram pátios ou jardins de casas particulares. Algumas áreas artísticas eram também valorizadas, como é o exemplo da música, que ajudava a desenvolver harmonia e equilíbrio. A escrita e a leitura, feitas em tábuas de barro, eram também muito importantes na educação dos jovens. Eventualmente, à semelhança do Egipto, no século IV, começaram a utilizar-se folhas de papiro. As obras de Homero, Hesíodo, Esopo, Tucídides, Focilíades e Sólon eram utilizadas na aprendizagem da leitura. É interessante também referenciar o facto de que a geometria e o desenho, apesar de importantes, não chegavam ao nível da música, escrita e leitura. (Marques, 2001, p 23).

No tópico dos professores, ainda em Atenas, é importante referir que, no geral, eram escravos que exerciam esse cargo. Estes escravos eram cultos e por norma estrangeiros residentes em Atenas, e a sua profissão era pouco considerada. Era impróprio para uma pessoa livre ter um trabalho remunerado, pois estas viviam das suas propriedades e dos seus escravos. O professor estava no mesmo nível social de um artesão que vendia os seus bens e vivia da prestação de serviços. Como em Esparta, havia uma educação a nível físico elaborada que incluía corrida, natação, salto, dança, luta livre e arremesso do dardo e disco. (Marques, 2001, p 24).

Relativamente à inclusão da diferenciação individual dos sujeitos, é também necessário notar o que foi anteriormente afirmado quanto ao ensino na Grécia. Apesar de todas as diferenças mencionadas entre Esparta e Atenas, há que destacar a maneira como as crianças eram descartadas à nascença se apresentassem algum tipo de deformação. Pode-se afirmar que atualmente se poupa as crianças a sofrerem este destino por pura piedade, que não deixa de ser verdade, mas, há que reparar até que ponto é que esta prática antiga não privaria a sociedade de algum tipo de evolução. Com isto, o que se quer afirmar é que, as fraquezas aparentes num recém-nascido são apenas o que são, e não traçam o destino desse indivíduo. Por exemplo, um bebé que apresente uma deficiência motora, pode vir a ser um grande cientista, ou mesmo um grande artista. Ou então pode também servir um propósito válido na sociedade seja ele qual for, e por isso é que uma sociedade ao descartar crianças baseadas nestas superficialidades, poderá estar-se a privar da presença de um

indivíduo único. Assim, no ensino em liberdade, procura-se revelar esta unicidade nos vários alunos.

Outro aspeto a reparar é a preparação e educação a nível físico. Mais uma vez, a razão pela violenta educação ser prevalente nas culturas antigas, deve-se ao facto de existirem objetivos concretos, sendo que em vários casos eram de origem militar. As crianças na atualidade, felizmente só em alguns casos serão sujeitas a treino militar obrigatório, e assim, todo o treino físico terá sempre um objetivo mais pessoal de melhoramento a nível das capacidades físicas e da saúde, podendo assim ser apenas mais uma faceta do ensino, equilibrada como todas as outras.

Concluindo, a autoridade fortemente aplicada no ensino durante as culturas antigas, provêm sempre da obtenção de objetivos concretos. No caso do antigo Egito, a necessidade de escribas que soubessem ler e escrever para fins religiosos ditava o tipo de ensino e aprendizagem aplicados. O livre arbítrio era completamente irrelevante, pois estes tinham um dever a cumprir e a sua abordagem à aprendizagem era feita de forma impessoal. Assim, o castigo era possivelmente a maneira mais eficaz de ensino, independentemente da liberdade e dos direitos humanos como os conhecemos atualmente. Para fins de unicidade e inovação, principalmente no ramo das artes visuais, o ensino mais livre proposto nesta investigação visa estimular precisamente essa personalidade no aprendiz abrindo um campo de evolução anteriormente negado. Acerca também dos objetivos concretos, isto dependerá do nível de educação dos alunos e das próprias disciplinas. Ora, um aluno de 3º Ciclo do ensino básico na disciplina de Educação Visual, terá, de acordo com a premissa desta dissertação, uma liberdade na aprendizagem, cuja função não tem um objetivo principal concreto, mas sim a estimulação do interesse e de todos os outros objetivos incluídos na introdução. Ou seja, o aluno pode estar a aprender vários ramos artísticos simplesmente porque é divertido e porque quer fazer disso um passatempo e não a sua carreira, e isso é completamente aceitável, e permite esta exploração livre. Assim, a sobrevivência do aluno não está diretamente ligada ao que está a aprender no momento, mas sim indiretamente, visto que as habilidades aprendidas poderão ser úteis no futuro.

3.2.2. Estudo da Arte no Renascimento

Segundo Christopher Brooks, o ponto de partida para estudar o Renascimento é aprender o significado de própria palavra. Mas o que é que nasceu exatamente? A resposta é a cultura e as ideias da Europa clássica, da Grécia antiga e da Roma. Os pensadores e artistas da Renascença afirmaram de maneira muito consciente que estavam a reviver tradições que já tinham há muito sido perdidas do mundo clássico em diversas áreas como a erudição, a poesia, a arquitetura e a escultura. O sentimento entre a maioria dos pensadores e artistas da Renascença era que os antigos gregos e romanos tinham alcançado coisas verdadeiramente incríveis, coisas que até então não tinham sido superadas. (Brooks, 2020, p 66).

Este sentimento entre a maioria dos pensadores e artistas da Renascença, em que os antigos gregos e romanos tinham alcançado coisas verdadeiramente incríveis, fez com que grande parte da Renascença tenha começado como uma tentativa de imitar ou copiar a arte e os estudos gregos e romanos; mas ao longo das décadas os pensadores mais destacados da Renascença começaram a seguir novos caminhos próprios que, ainda assim, eram inspirados pelos clássicos, mas procuravam ser inovadores nas suas próprias obras. Dos vários temas do pensamento renascentista, talvez o mais importante tenha sido o humanismo, um antigo paradigma intelectual que enfatizava tanto a beleza como a centralidade da humanidade no universo. Os humanistas afirmavam que a humanidade era naturalmente racional, bela e nobre, e não degradada, perversa ou fraca. Estes procuraram celebrar a beleza do corpo humano na sua arte, da mente humana e das realizações humanas na sua erudição, e da sociedade humana na elegância da arquitetura. O humanismo foi então uma atitude bastante otimista em relação às possibilidades artísticas e intelectuais baseadas nas realizações do mundo antigo como prova de que a humanidade a grande realização de Deus. (Brooks, 2020, p 66).

*Renaissance humanism was the root of some very modern notions of individuality, along with some specific phenomena such as the idea that education ought to arrive at a well-rounded individual.*¹ (Brooks, 2020, p 66).

¹ O humanismo renascentista foi a raiz de algumas noções muito modernas de individualidade, juntamente com alguns fenómenos específicos, como a ideia de que a educação deve chegar a um indivíduo completo.

O objetivo da educação na Renascença era realizar o máximo possível do potencial humano com uma educação bastante robusta em diversas áreas de estudo. Esta foi bastante significativa em relação aos costumes medievais de aprendizagem, na medida em que o principal objetivo da educação já não era considerado o esclarecimento de questões religiosas ou um melhor apoio intelectual à ortodoxia religiosa, mas sim criar uma pessoa mais competente e completa.

Tendo então esta ideia de um indivíduo completo, os pensadores da Renascença defenderam a ideia do Humanismo Cívico, que defendia que a posição moral e ética de uma pessoa estava ligada à devoção à sua cidade. Este foi um conceito grego e romano particularmente defendido pelo grande pensador renascentista Petrarca. Houve então um esforço imenso por parte dos ricos e poderosos para investir na cidade na forma de projetos de construção e arte. Isto estava, não só ligado ao prestígio da família, mas também a uma dedicação ao conceito de casa, à semelhança do patriotismo que vemos na modernidade. (Brooks, 2020, pp 66 e 67).

Na prática, houve uma mudança na educação, mudando a perspetiva medieval, que se concentrava no direito, na medicina e na teologia, e focando-se então em áreas de estudo relacionadas com os negócios e a política. A aprendizagem renascentista nasceu nas cidades do norte da Itália, sendo que os príncipes e outras elites queriam burocratas qualificados para equipar os seus impérios mercantis, tendo então a necessidade de homens alfabetizados com conhecimentos de direito e matemática. Os governos municipais começaram a educar as crianças, tanto do sexo masculino, como do sexo feminino, pelo menos em algumas cidades como Florença. Estes tinham ao seu dispor, professores particulares destinados a passar conhecimento. Estas escolas e professores enfatizavam a educação prática da retórica, da matemática e da história. Assim, um dos principais efeitos do Renascimento Italiano foi que esta nova forma de educação, normalmente referida como «educação humanística», expandiu-se para o resto da Europa no final do século XV. Já no século XVI, um amplo grupo de elites europeias, incluindo nobres, mercadores e padres, foram educados nesta nova tradição humanística. (Brooks, 2020, p 67).

A “Renaissance man” (note that there were important female thinkers as well, but the term “Renaissance man” was used exclusively for men) was a man who cultivated classical virtues, which were not quite the same as Christian ones: understanding, benevolence,

*compassion, fortitude, judgment, eloquence, and honor, among others.*² (Brooks, 2020, p 67).

Baseando-se no trabalho de pensadores como Sócrates, Platão, Aristóteles, Cícero e Virgílio, os pensadores da Renascença passaram a apoiar a ideia de uma vida virtuosa não especificamente cristã. Nesta nova noção, um indivíduo podia tornar-se uma boa pessoa simplesmente através do estudo dos clássicos. Apesar de todas as principais figuras da Renascença serem cristãs, estas insistiam ainda assim que o estatuto moral de alguém poderia e deveria ser moldado pela emulação das virtudes antigas em conjunto com a piedade cristã. Ainda assim, o argumento da Renascença para a degradação da cultura medieval foi exagerado, pois a vida intelectual medieval prosperou durante a Alta Idade Média. No entanto, foi extremamente notável o distinto tipo de coragem intelectual e otimismo que surgiu do retorno aos modelos clássicos em detrimento dos medievais durante a Renascença. (Brooks, 2020, p 67).

A Renascença é lembrada principalmente pelos seus grandes pensadores e artistas, havendo até alguns indivíduos excepcionais, como Leonardo da Vinci, que se encaixam em ambas as categorias. O que os pensadores da Renascença tiveram em comum, foi o facto de integrarem os ideais do humanismo, e estes tornaram-se inspiração para criar abordagens inovadoras à Filosofia, à Filologia, à Teologia, à História e à Teoria Política. Em outras palavras, a leitura dos clássicos inspirou os pensadores da Renascença a imitar os grandes escritores e filósofos da Grécia e Roma antigas, e a criar poesia, filosofia e teoria que se encontravam ao mesmo nível de Aristóteles ou Cícero. (Brooks, 2020, p 68).

Um destes pensadores foi Durante Degli Alighieri, mais lembrado como Dante, que antecipou a Renascença, apesar de não ter vivido durante a maior parte dela, mesmo considerando o facto de que não há um início oficial para o movimento. Dante experienciou o que mais tarde seria chamado de crise de meia-idade, e por isso recorreu à poesia para se consolar, acabando por produzir a maior obra escrita do final da Idade Média, produzida no seu dialeto original. Esta obra chama-se «Divina Commedia», que se traduz para «A Divina Comédia», e descreve a descida de Dante ao inferno, guiado pelo espírito do poeta romano clássico Virgílio. Dante e Virgílio emergem

² Um “homem da Renascença” (apesar de também existirem pensadoras do sexo feminino importantes, o termo “homem da Renascença” aplicava-se exclusivamente a homens) era um homem que cultivava virtudes clássicas, que não eram exatamente iguais às cristãs: compreensão, benevolência, compaixão, fortaleza, julgamento, eloquência e honra, entre outros.

do outro lado da terra, com Dante subindo a montanha do purgatório e finalmente chegando ao céu, onde se encontra na presença divina. Esta obra de Dante, que se tornou bastante famosa em Itália e em seguida em outros lugares da Europa, pressagiava alguns dos temas essenciais do pensamento renascentista. As viagens de Dante pelo inferno, purgatório e pelo céu estão repletas de encontros com duas categorias de pessoas, italianos da época de Dante ou do passado recente, e figuras míticas da Grécia e Roma antiga. Em outras palavras, Dante foi indiferente a todo o período da Idade Média, concentrando-se, em vez disso, no que imaginava que teria sido o destino espiritual dos grandes pensadores e heróis da era clássica (e relegando alegremente os italianos que ele odiava aos tormentos infernais). Apesar de tudo, o seu trabalho tornou-se tão famoso que o estabeleceu como a base do que eventualmente se tornaria a língua italiana. Todas as pessoas instruídas em Itália acabariam por ler a obra e acabou por servir como documento fundador da língua italiana moderna no processo. (Brooks, 2020, p 69).

Outro grande pensador foi Francesco Petrarca que, em muitos aspetos, foi o pai fundador da Renascença. Sendo que nasceu no ano 1304, e apesar de já ter sido mencionado anteriormente que não existe uma data específica do começo do Renascimento, o ano 1300 é largamente aceite como tal. Assim como Dante, Petrarca era nativo da cidade de Florença, e liderou sozinho a prática de estudar e imitar os grandes escritores e pensadores do passado, que era a base educativa do Renascimento já antes mencionada. Petrarca redescobriu pessoalmente obras há muito perdidas de Cícero, que era amplamente considerado o maior escritor da Roma antiga durante o período republicano, e começou a treinar-se para imitar o seu estilo retórico. Petrarca escreveu a amigos e associados em Latim clássico gramaticamente impecável (em oposição ao latim da idade média que Christopher Brooks diz ser muitas vezes desleixado e cheio de erros) e encorajou-os a aprender a imitar também os clássicos na sua escrita, pensamento e valores. Ele escreveu muitas obras de poesia e prosa baseadas no modelo fornecido por Cícero e outros escritores antigos. A sua poesia e escrita tornaram-se tão populares entre as pessoas instruídas, que o acabou por intitular de ter pessoalmente desencadeado o próprio Renascimento. A sua ideia de que o mundo clássico poderia «renascer» no norte da Itália adquiriu grande popularidade e força cultural. (Brooks, 2020, pp 69 e 70).

Dando agora protagonismo às mulheres, Christine de Pizan foi a pensadora e escritora mais famosa e importante da era renascentista. O seu pai, astrólogo da corte do rei francês D. Carlos

V, foi excepcional porque considerou bastante importante que a sua filha recebesse a mesma qualidade de educação oferecida aos homens da elite da época. Assim, Christine tornou-se uma poetisa e escritora famosa por seus próprios méritos, recebendo comissões pelos seus escritos por parte de uma grande variedade de nobres Franceses e Italianos. O seu trabalho mais conhecido foi o «The Book of the City of Ladies», que se traduz diretamente para «O Livro da Cidade das Senhoras», no qual ela atacou a ideia então universal de que as mulheres eram naturalmente pouco inteligentes, pecadoras e irracionais. Em vez disso, Christine argumentou que a história fornece um vasto catálogo de mulheres que foram morais, piedosas, inteligentes e competentes, e que foi o orgulho dos homens e a recusa dos homens em permitir que as mulheres fossem devidamente educadas que as impediu de irem mais longe. Em muitos aspetos, «The Book of the City of Ladies», foi a primeira obra verdadeiramente feminista na história europeia, e é surpreendente que tenha sido apoiada e ouvida por homens da elite devido aos seus óbvios dons intelectuais. (Brooks, 2020, p 70).

Outro grande pensador foi Erasmo que era um padre surpreendentemente erudito que beneficiou, tanto da educação escolar tradicional da igreja do final da Idade Média, quanto do novo estilo humanístico que emergiu da Renascença. Um dos seus principais talentos foi o domínio da filologia (história das línguas). Erasmo tornou-se completamente fluente não apenas no Latim clássico e medieval, mas no Grego do Novo Testamento, visto que a maioria das primeiras versões do Novo Testamento da Bíblia foram escritas no Grego do primeiro século. Familiarizou-se também com o Hebraico, que era muito incomum entre os cristãos da época. (Brooks, 2020, p 71).

Assim, armado com seu virtuosismo linguístico, Erasmo fez um vasto estudo e retradução do Novo Testamento, trabalhando a partir de várias versões dos originais Gregos. No processo, Erasmo detetou e corrigiu vários erros de tradução e, apesar de não ter retraduzido o Antigo Testamento do Hebraico, acabou também por apontar alguns erros nesta versão. (Brooks, 2020, p 71).

Outras obras notáveis de Erasmo incluíam «In Praise of Folly», um ataque satírico à corrupção dentro da igreja, e «Handbook of the Christian Soldier», que não enfatizava a importância dos sacramentos. Usou então a sua inteligência abundante para ridicularizar outros estudiosos do estilo medieval, a corrupção dos governantes cristãos que eram essencialmente senhores da guerra glorificados, e até mesmo a própria ideia de bruxas para a qual Erasmo

conseguiu demonstrar, que se baseava numa tradução defeituosa do Hebraico do Antigo Testamento. (Brooks, 2020, p 72).

Os aspetos mais icónicos do Renascimento são, no entanto, as suas grandes realizações artísticas que contam com figuras como Leonardo da Vinci e Michelangelo Buonarroti. A fama da arte renascentista deve-se à incrível criatividade dos próprios artistas renascentistas, que imitaram modelos clássicos de arte e que acabaram por criar os seus próprios caminhos artísticos completamente novos. Vejamos a arte medieval, de acordo com a apreciação de Christopher Brooks, esta não se preocupava com representações realistas de objetos ou pessoas. As pinturas medievais muitas vezes apresentavam coisas de vários ângulos ao mesmo tempo para o observador e não tinham noção de perspetiva tridimensional. Da mesma forma, a arquitetura gótica tendia a ser volumosa, em vez de refinada e delicada, sendo que os grandes exemplos da arquitetura gótica são, sem dúvida, as catedrais construídas durante a Idade Média, muitas vezes belas e inspiradoras, mas muito distantes das estruturas simétricas e arejadas da Grécia e Roma antigas. Em contraste, os artistas da Renascença estudaram e copiaram frescos e estátuas antigas na tentativa de aprender como representar pessoas e objetos de forma realista. E, tal como Petrarca «inventou» os principais temas do pensamento renascentista ao imitar e defender o pensamento humanista clássico, um artista, arquiteto e engenheiro florentino chamado Filippo Brunelleschi «inventou» a arte renascentista através da imitação do mundo clássico. Brunelleschi foi um grande artista e engenheiro. Através de apoios político e financeiro, empreendeu a construção do que seria a maior estrutura abobadada independente de toda a Europa, a cúpula da catedral de Florença. Durante gerações, a catedral de Florença permaneceu inacabada, tendo a sua torre principal sido construída demasiado grande e demasiado alta para ser concluída por qualquer arquiteto. Ninguém sabia como construir uma cúpula de pedra independente no topo de uma torre com mais de 100 metros de altura. Ao estudar estruturas romanas antigas e dando uso ao seu incrível intelecto, Brunelleschi conseguiu construir a cúpula de tal forma que manteve a sua estrutura interna unida durante todo o processo de construção. Conseguiu inventar um mecanismo de grandes dimensões com engrenagens que possibilitava o levantamento de enormes blocos de arenito a centenas de metros de altura. Ele próprio ficou conhecido por subir pessoalmente na construção para colocar tijolos. A cúpula foi então concluída em 1413. (Brooks, 2020, pp 73 a 75).

Apesar de a cúpula ser geralmente considerada a maior conquista de Brunelleschi, este foi também o inventor de um dos conceitos artísticos mais importantes da História, a perspectiva linear. Brunelleschi foi então a primeira pessoa no mundo ocidental a determinar como desenhar objetos nas duas dimensões proporcionadas por um pedaço de papel, de tal forma que parecessem realisticamente tridimensionais oferecendo noção de profundidade, sendo possível ver objetos que estão mais distantes parecem realmente menores do que os que se encontram mais próximos. Ao contrário de outras inovações da Renascença que tiveram paralelos diretos noutras culturas, como o estudo de textos antigos ou uma humanista da filosofia, a perspectiva linear parece ser uma invenção intelectual verdadeiramente sem precedentes originada na Europa. Esta inovação espalhou-se rapidamente e revolucionou completamente as artes visuais, resultando em desenhos e pinturas altamente realistas. (Brooks, 2020, pp 75 e 76).

Da Vinci, outro artista de renome, foi famoso na sua época como um dos maiores pintores e cientistas. Devido às suas grandes habilidades na engenharia, Da Vinci supervisionou a construção das defesas navais de Projetos de Veneza e drenagem de pântanos em Roma em diferentes pontos geográficos. Foi, portanto, contratado por toda uma faixa de ricos e poderosos em Itália e em França. Na velhice, foi o principal pintor e engenheiro oficial do rei francês, vivendo num castelo particular que lhe foi fornecido e participando nos costumes da alta sociedade. O seu trabalho científico mais importante da época relacionava-se com anatomia humana. A igreja proibiu a dissecação de cadáveres por motivos religiosos, sendo que o medo era que a alma precisasse de um local para onde retornar durante a segunda vinda de Cristo no fim do mundo, ou seja, não queriam que os corpos humanos fossem adulterados. Da Vinci conseguiu receber uma dispensa especial da igreja para a realização destas dissecações humanas em corpos de criminosos executados. Da Vinci estava interessado em ver como o corpo funcionava, e os seus desenhos anatómicos acabavam por inspirar novas gerações de médicos a aprenderem como o corpo funcionava com base na observação empírica. Da Vinci é famoso hoje, tanto graças aos seus diagramas de coisas como máquinas voadoras, como pela sua arte. A ironia, no entanto, é que, apesar de Da Vinci ser conhecido como engenheiro prático na época, ninguém tinha ideia de que ele era um inventor tecnológico, visto que nunca chegou a construir modelos físicos das suas ideias e nunca publicou os seus conceitos, e então estes permaneceram desconhecidos até bem depois da sua morte. (Brooks, 2020, 78 e 79).

Por último, para terminar, temos Michelangelo que foi o artista mais famoso da Renascença durante a sua vida, tendo sido patrocinado pelo conselho municipal de Florença e pelo próprio papa. Michelangelo criou inúmeras obras, sendo as mais famosas a estátua de David e as pinturas no teto da Capela Sistina. Este último trabalho demorou quatro longos anos de trabalho, durante os quais discutiu constantemente com o Papa Júlio II, que o tratou como um servo artesão e não como o verdadeiro génio artístico que Michelangelo realmente era. Graças às suas esculturas de excelência, este já era o artista mais famoso da Europa. Quando completou o teto da Capela Sistina, deveria também ter sido aceite como um dos maiores pintores de sua época, e não apenas como o escultor mais famoso da época. Por fim, uma biografia de Michelangelo foi escrita por um amigo, e esta ajudou a consolidar a ideia de que havia uma distinção importante entre meros artesãos e verdadeiros artistas, sendo que estes últimos, apesar de serem por vezes temperamentais e volúveis, eram dotados de uma verdadeira genialidade. Assim, toda a ideia do artista como um estranho social engenhoso deriva em parte da vida de Michelangelo. (Brooks, 2020, pp 80 e 81)

Há então uma grande ligação da premissa da liberdade na aprendizagem com o movimento do Renascimento devido ao seu carácter inovativo e exploratório. Ora, o próprio movimento iniciou-se com a procura de aprender com os antepassados, considerando a grandeza e vasto conhecimento destes mesmos pensadores e artistas. Esta imitação do que veio anteriormente, deu asas a algo muito avançado e até bastante distinto. Existe então este cuidado de incentivar a exploração e inspiração noutros artistas dos movimentos antigos e também modernos da cultura pop atual, pois é através desta exploração que se pode criar um ambiente de inovação. A curiosidade extrema de indivíduos como Leonardo da Vinci, o qual chegou a dissecar corpos apenas com o intuito de aprender anatomia e elevar a sua arte a um novo nível como foi anteriormente mencionado, é uma condição pura e por vezes prevalente em mentes artísticas que é importante despertar nos sujeitos. Parte da premissa é precisamente não privar o aluno de experimentar e procurar, ou seja, não criar barreiras ao acesso. Com isto, o que se quer dizer é que, independentemente do estilo artístico, seja ele baseado no realismo renascentista, ou em algo popular na atualidade como as bandas desenhadas não só dos E.U.A mas também da Europa e do Japão, deve-se encorajar o sujeito, neste caso seria o aluno, a fazer o melhor possível dentro daquilo que lhe desperta esta verdadeira curiosidade.

Ainda assim, sendo que o Renascimento se iniciou por volta do século XV, há sempre certas limitações de acordo com a época em que se insere. Grande parte dos artistas tinham a sua liberdade também um tanto limitada. No entanto, considerando ainda a época, é de louvar a ideia já mencionada do humanismo cívico tão procurado pelos pensadores. Esta ética e moral prevalente no Renascimento é relevante no âmbito, mais uma vez, da liberdade artística na aprendizagem, sendo que os sujeitos deverão ser vistos aos olhos do professor como iguais, todos eles com potenciais específicos prontos a explorar.

Um facto também interessante, é que estes artistas mencionados do Renascimento, não eram vistos socialmente como meros artistas sem valor, que é uma noção infelizmente ainda prevalente na atualidade, mas sim como indivíduos de renome, isto é, a nomenclatura artista era vista como algo a ser respeitado, pois quem era artista, era também cientista, arquiteto, doutor, entre outros. Daí ser interessante destacar sujeitos como Filippo Brunelleschi, que era arquiteto e serviu um grande propósito durante a sua vida. Apesar da posição do professor de artes quanto aos seus alunos ser defendido nesta dissertação como alguém que assume que o objetivo dos seus ensinamentos não ter de ser a criação de sujeitos que iram seguir a área em âmbito profissional, isto é criar carreira artística, não se retira por completo essa mesma possibilidade, ou seja, o aluno presente interessado em desenhos de variados espectros, poderá vir a ser um grande arquiteto, desenhista, artista digital de qualquer ramo profissional, ou até mesmo professor para a próxima geração, oferecendo assim às disciplinas de artes visuais o seu devido valor e respeito.

3.3. PSICOLOGIA DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

Também no âmbito da liberdade, a psicologia tanto da arte, como da educação, têm um papel importante, pois a psicologia trata dos processos mentais e do pensamento, que são pilares que definem o significado da liberdade para o ser humano, e no âmbito da premissa, a arte é o canal que conduz o indivíduo a esta mesma liberdade. Assim, entender a psicologia por si mesma, e também no processo artístico será relevante.

Em qualquer situação de Educação, a sua existência, funcionamento e desenrolamento nos participantes podem ser apreendidos de várias perspetivas diferentes. Mialaret (1999) indica que

destas, temos a perspectiva filosófica, histórica, etnológica, fisiológica, sociológica, pedagógica e psicológica. E, portanto, em qualquer situação educativa, é necessário considerar o meio envolvente, isto é, o enquadramento da situação, condições materiais dos sujeitos, locais disponíveis, iluminação e todas as consequências sobre o cansaço, a atenção e as relações entre os parceiros. A nível de evolução, é considerado também o conhecimento e a estruturação do físico que inclui a do cognitivo e do afetivo que se relaciona com o social. É de relevar a função dos vários membros no ângulo psicológico. Isto destaca a função dos professores e alunos, mas também dos membros ditos invisíveis (pais...), a função da ação educativa, isto é, exposições orais, testes, revisões e outros que se deparam com a questão da metodologia e técnicas de pedagogia, e também a função dos conteúdos, a função das finalidades educativas pretendidas, e a função das diferentes etapas da cadeia de comunicação (emissão, transmissão, receção, compreensão, interpretação e utilização). Por fim, é de considerar os efeitos psicológicos da ação educativa a curto, médio e longo prazo, e também muito importante considerar igualmente, não apenas os aspetos individuais, mas também os de grupo. (Mialaret, 1999, pp 11-13).

O domínio da Psicologia da Educação é pois constituído pelo conjunto dos dados que resultam das análises, das observações, dos estudos científicos, das experimentações tendo por objecto estudar, sob o ângulo psicológico, todos os aspectos das situações da educação assim como as relações existentes entre estas situações e os diferentes factores que as determinam. (Mialaret, 1999, p 13).

Torna-se evidente que um psicólogo da educação não irá ignorar trabalhos de outros domínios da psicologia, mesmo que sirvam apenas para uma melhor descoberta e melhor compreensão de vários fenómenos que se encontram ainda obscuros nas situações de educação. O seu domínio é então constituído pela análise psicológica de todas as existentes facetas da realidade da educação. Os métodos da Psicologia da Educação são então os mesmos da psicologia e também, no geral, de todas as ciências humanas. (Mialaret, 1999, p 14).

3.3.1. Psicologia da educação

A psicologia escolar encontra-se em ação dentro de um dado processo educativo, ou seja, uma turma ou estabelecimento escolar. É de destacar que as missões dos psicólogos escolares ficaram definidas pela circular ministerial de 10 de Abril de 1990. Estas indicam que deve agir-se a favor das crianças com dificuldades, praticar exames clínicos e psicométricos, assegurar o acompanhamento psicológico, participar na organização, no funcionamento e na vida das escolas, e por fim assegurar as atividades de estudo e de formação. Assim sendo, a psicologia escolar engloba um cruzamento entre psicopedagogia, onde constam as suas ações, e a psicologia da educação, onde constam os seus estudos e investigações. (Mialaret, 1999, p 16).

Nas várias fases escolares, a entrada na escola é um acontecimento importante na vida da criança. Significa deixar a família, fazer novas aprendizagens e criar relações. Isto implica ter um forte sentido de adaptabilidade, sendo que, dependendo da flexibilidade do regulamento, a criança terá de adaptar novas formas de se conduzir. Entra então num novo universo e numa nova etapa, e esta passagem nem sempre se faz sem repercussões, tanto na saúde, como na evolução psicológica. Os vários fatores irão facilitar, ou não, esta inclusão. Temos a própria organização da escola (acolhimento dos alunos), as relações dos educadores com os pais, o clima do estabelecimento, a reputação da escola, seja ela positiva ou negativa, a preparação da própria criança pela parte da sua família, as disposições administrativas gerais (idade de entrada, ensino misto ou não, possibilidades ou não de os pais acompanharem a criança até á sala...). Todos estes elementos terão de ser considerados, de forma que se possam analisar as reações psicológicas da criança. Há sempre crianças que se sentem muito à vontade nestas situações, enquanto outras terão mais dificuldades. (Mialaret, 1999, p 16).

Outras fases escolares a considerar são as mudanças de turma e de nível. Anteriormente, os alunos ao progredirem normalmente todos os anos, iriam deparar-se com novas entidades educativas, isto é, novos professores com novas personalidades, novos hábitos a adquirir, novas instruções a respeitar e novas maneiras de trabalhar. Estas novas caras, novos grupos de alunos, iriam exigir da criança várias adaptações distintas. Isto incluiria novas relações sociais, afetivas e intelectuais que poderiam ser negativas ou positivas. Atualmente, os novos modos de organização

pedagógica tentam reagir contra estas obrigações impostas aos alunos de terem que se readaptar constantemente a novos professores. Assim, o estabelecimento dos ciclos e a possibilidade oferecida a um professor de acompanhar vários anos consecutivos os seus alunos, são soluções que trabalham nesse sentido. Outras duas mudanças escolares importantes de destacar para analisar as consequências psicológicas são a entrada para o 2º ciclo, e a entrada para a universidade. Quando uma criança entra no segundo ciclo, há toda uma nova paisagem escolar que é subvertida, sendo que um único professor é substituído por um número muito maior de professores e cada um destes tem uma personalidade distinta e maneiras de trabalhar específicas, e este tipo de divisão propõe uma maior liberdade de organização autónoma do trabalho. Enquanto no ensino primário – 1.º ciclo - o aluno pensa em função do dia seguinte, no 2º ciclo o aluno já tem de pensar a médio prazo, visto que os trabalhos de casa terão de ser apresentados na próxima aula desse mesma disciplina e não no dia seguinte. Quanto à entrada na universidade, notam-se novos problemas, em particular, o da liberdade pessoal na sequência de um maior afastamento do círculo familiar. Para a maioria dos jovens, esta entrada para a universidade introduz o primeiro contacto com esta forma de vida autónoma e, de indivíduo para indivíduo, as reações psicológicas e sociais serão distintas. Estas podem contrastar entre a angústia da solidão e/ou a utilização desenfreada de uma liberdade alcançada finalmente. (Mialaret, 1999, pp 23-25).

Olhando agora para o papel da avaliação escolar na psicologia, todas estas correções nas ocupações dos professores e no espírito dos alunos e dos pais, tomam um lugar deveras importante. Os problemas psicológicos da avaliação são estudados em relação aos professores que avaliam, aos alunos que são avaliados, aos pais para os quais esta avaliação será submetida pelos professores, que são o contacto direto com eles, aos administradores do estabelecimento que tiram conclusões da performance dos professores, e à comunidade geral que, através das avaliações, denotam a expectativa geral de toda esta comunidade. Ora, se a nota dada pelo professor está inserida no arsenal pedagógico, o seu papel educativo nem sempre é evidente. As funções educativas da avaliação devem ser consideradas para que se possa entender o tipo de relação entre o aluno e o professor. A “nota”, do ponto de vista do aluno, é uma tradução precisa daquilo que o professor vê no seu trabalho, e, portanto, tem uma ligação direta na relação entre ambos os sujeitos, tendo o poder de encorajar ou desencorajar. A avaliação afeta também o processo de aprendizagem. No que toca à avaliação e ao conhecimento dos resultados, já há muito tempo que os psicólogos da

aprendizagem evidenciaram que o conhecimento dos resultados é um fator positivo na aprendizagem, sendo que uma das vantagens do computador é poder informar de imediato o sujeito acerca dos resultados obtidos. Estes resultados apresentam a forma de o sujeito se informar do seu progresso, podendo assim situar-se em relação aos seus objetivos. (Mialaret, 1999, pp 131 e 132).

Um grande autor no assunto de desenvolvimento cognitivo e objetivos da educação é o próprio Jean Piaget. Segundo Constance Kamii, todos os livros didáticos sobre educação psicológica publicada hoje incluem, de uma forma ou de outra, uma discussão sobre a teoria de Jean Piaget do desenvolvimento infantil. Esses livros afirmam quase sempre que a importância da teoria reside nos estágios de desenvolvimento que Piaget encontrou e no facto de que não se pode esperar que crianças entendam certos conceitos antes de atingirem um determinado nível de desenvolvimento cognitivo. Esta interpretação comum da teoria de Piaget é extremamente limitada pois apresentar a sua teoria desta forma também não dá aos professores orientações úteis para melhorar as escolas. Esta situação é particularmente lamentável, uma vez que se reconhece que as escolas claramente não estão a funcionar bem. Isto inclui maus resultados nas avaliações, violência física, abuso de álcool e drogas, alienação e vandalismo. Estes são apenas alguns dos problemas predominantes nas escolas dos EUA hoje em dia, segundo Constance. (Kamii, 1984, p 410).

De acordo com a moralidade da autonomia, Piaget forneceu alguns exemplos comuns. Tratou de perguntar a crianças entre 6 e 14 anos se era pior contar uma mentira a um adulto ou a outra criança. Crianças pequenas e heterónomas responderam consistentemente que era pior contar uma mentira a um adulto. Questionados sobre o porquê, explicaram que os adultos conseguem perceber quando uma afirmação não é verdadeira. Por outro lado, as crianças mais velhas tendiam a dizer que por vezes, mentir para adultos é quase inevitável, mas mentir para outras crianças é péssimo. Estas crianças mais velhas demonstram desenvolvimento na moralidade da autonomia. Para indivíduos autónomos, mentiras são más, independentemente do sistema de recompensa, da autoridade adulta ou mesmo da possibilidade de serem “apanhados”. (Kamii, 1984, p 410).

Piaget criou também algumas histórias sobre crianças, que utilizou para perguntar aos jovens dos 6 a 14 anos de idade, qual das duas crianças em cada uma das histórias era pior. Na primeira história acontece o seguinte: Um menino (ou uma menina) vai a passear na rua e encontra um cão muito grande que o assusta. Então ele vai para casa e diz à mãe que viu um cão que era tão grande quanto uma vaca. Desta vez, na segunda história vê-se a seguinte situação distinta: Uma

criança chega da escola e conta à mãe que a professora lhe tinha dado boas notas, no entanto isto não era verdade, o professor não lhe deu notas nenhuma, fossem elas boas ou más. Então a mãe ficou muito satisfeita e acabou por recompensar o filho. Ora notou-se que as crianças mais pequenas manifestaram sistematicamente a moralidade da heteronomia, afirmando que a criança da primeira história era pior do que a criança da segunda. Porque será que isto aconteceu? Ora, porque os cães nunca são tão grandes quanto as vacas e os adultos não acreditariam em tais histórias. No entanto, as crianças mais velhas, e por consequência mais autónomas, por outro lado, tenderam a dizer que a criança da segunda história foi pior, pois a mentira dessa criança era mais credível. (Kamii, 1984, pp 410 e 411).

Ora, a verdade é que, segundo a apreciação de Constance da teoria de Piaget, todos os bebés nascem indefesos e heterónomos. Idealmente, uma criança deveria tornar-se cada vez mais autónoma, e menos heterónoma, à medida que vai envelhecendo. Por outras palavras, à medida que uma criança se vai tornando capaz de se governar por si própria, essa criança é cada vez menos governada por outras pessoas. Mas, na realidade, a maioria das pessoas não se desenvolvem desta maneira ideal. A grande maioria acaba o seu desenvolvimento ainda num baixo nível. Piaget observou que, apenas raramente, os adultos são verdadeiramente morais. Podemos facilmente confirmar esta observação ao folhear um jornal e notar a quantidade de histórias sobre corrupção no Governo, sobre roubo, agressão e assassinato. A questão importante para os educadores e os pais é: O que é que pode fazer-se para que as crianças se tornem adultos moralmente autónomos? A resposta de Piaget foi que os adultos acabam por reforçar a heteronomia natural das crianças ao usar recompensas e punições, estimulando assim o desenvolvimento da autonomia quando trocam pontos de vista com outras crianças. Por exemplo, quando uma criança conta uma mentira, o adulto pode responder a este ato proibindo sobremesas, ou obrigando a criança a escrever 50 vezes «Eu não vou mentir.», ou o adulto pode olhar para a criança diretamente nos olhos e dizer com uma combinação de ceticismo e carinho, «Eu não posso acreditar no que tu estás a dizer porque...», trocando assim pontos de vista. Desta forma, o adulto pode ajudar a criança a melhor desenvolver a sua autonomia operacional. A criança, ao ver que o adulto não pode acreditar nele ou nela, pode motivar-se a pensar sobre o que ele ou ela deva fazer para ser acreditado. Se nas várias oportunidades semelhantes que vão surgindo ao longo do tempo a resposta for consistente, a

criança provavelmente chegará à convicção de que é melhor, a longo prazo, lidarem honestamente um com o outro. (Kamii, 1984, p 411).

A punição, por outro lado, leva a três Possíveis resultados. O primeiro resultado, sendo este o mais comum, é o cálculo dos riscos. A criança que for punida repetirá o mesmo ato eventualmente, mas, no entanto, tentará evitar ser “apanhada” da próxima vez. Por vezes, assiste-se a adultos dizerem algo como: «Não me deixes apanhar-te a fazer isso de novo!». Assim a criança desconsidera o castigo, e acaba por decidir antecipadamente que, mesmo que volte a ser “apanhado”, o próprio prazer do ato fará todo o esforço valer a pena. O segundo possível resultado da punição é a conformidade cega. Algumas crianças submissas tornam-se conformistas totais, porque a conformidade lhes garante segurança e respeito. Como conformistas, as crianças já não querem tomar decisões, sendo que tudo o que eles têm que fazer é obedecer. O terceiro resultado do castigo é a revolta. Algumas crianças, depois de anos de comportamento bastante bom, decidem que se encontram cansados de agradar aos pais e aos professores, e decidem que está na hora de começarem a viver para si mesmos. Essas crianças podem até começar a envolver-se em vários comportamentos característicos de delinquência. Esses comportamentos podem parecer autónomos, mas existe uma grande diferença entre autonomia e revolta. Na revolta, o indivíduo está simplesmente a opor-se à conformidade. No entanto há que ver que não se conformar não significa propriamente ser moralmente autónomo. (Kamii, 1984, p 411).

Assim, as punições acabam por reforçar assim a heteronomia e impedir as crianças de desenvolverem autonomia. As recompensas, apesar de ser algo bastante mais agradável, acaba também por reforçar a heteronomia. Isto porque as crianças que ajudam os pais apenas com o intuito de ganhar dinheiro ou que estudam apenas para ter boas notas são governadas por outros visto que só demonstram certo tipo de comportamento para evitar punições. Os adultos, ao exercerem poder sobre as crianças utilizando recompensas e castigos acabam por manter as crianças obedientes e heterónomas. Assim, se realmente se desejar que as crianças desenvolvam a sua moralidade autónoma, devemos abster-nos de usar recompensas e punições e em vez disso, incentivar as crianças a construir valores morais para si próprios. Por exemplo, é bastante possível para uma criança considerar a importância de ser honesto ao confrontar-se com pessoas que não confiam nele ou nela. A autonomia permite que as crianças façam decisões por si mesmas. Mas a autonomia é não é sinónimo de liberdade total. Autonomia significa considerar todos os fatores

relevantes nas situações para que se possa fazer as melhores escolhas de acordo com as situações, e que estas escolhas considerem todos os envolvidos. De facto, não há moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista. Se alguém considerar os pontos de vista das outras pessoas, não se pode dar ao luxo de ser desonesto, de quebrar promessas ou de se comportar inadequadamente. (Kamii, 1984, p 411).

3.3.1. Psicologia da arte

Se ambos os conceitos, arte e abstração, forem tomados no seu sentido, o normalmente aceite, parecem incompatíveis. Segundo Rudolf Arnheim, diz-se que o artista nos mostra o concreto e particular, sendo que a abstração normalmente extrai vários elementos de várias coisas concretas e as transforma ou apresenta numa nova luz, isto é, numa nova configuração. É dito que esta extração não se pode fazer de uma forma concreta nem individual. Ou seja, um objeto particular comum, uma mesa, permite a sua representação visual, mas a sua concretização parece negada pelo abstrato - mesa como palavra em si. Assim a abstração pode ser vista como um processo intelectual na sua base, que procura trabalhar as percepções já adquiridas de uma maneira mais mecânica, enquanto o processo artístico não se vê tanto no pensamento, mas sim na percepção, na intuição, no sentimento... (Arnheim, 1997, p 37)

Bom, então a expressão «arte abstrata» tornou-se um tanto ou quanto vulgar. Esta é característica de muitas obras de arte ao longo do tempo, incluindo algumas das melhores de sempre, que conseguem representar a realidade visual através da simplificação da mesma, conseguindo mostrar objetos e os seus significados, em vez de apenas imagens de casos individuais. Isto é então muito semelhante à própria abstração. Vejamos por exemplo na abstração perceptual, onde uma criança, ao desenhar uma cabeça humana, começa por fazer um círculo. Isto não é apenas uma tentativa de representar a forma da cabeça humana como ela realmente é, mas sim uma qualidade formal que as cabeças no geral apresentam, neste caso redondeza. A redondeza em si é um conceito abstrato, e como tal, pode ser atribuída a muitas ou a todas as cabeças, mas, da perspectiva abstrata, nenhuma cabeça pode ser representada para o olhar de um modo concreto. Esse círculo reproduzido pela criança é, no entanto, uma imagem geralmente aceite relativamente

à forma da cabeça. Assim, este círculo limita-se a representar uma forma que transmite a estrutura redonda de uma maneira concreta, eliminando muitas das características perceptuais da cabeça. (Arnheim, 1997, pp 37 e 38).

A pintura de uma criança, a de um índio americano ou uma peça de escultura primitiva egípcia mostram um elevado grau de abstração, enquanto as pinturas de Pompeia ou o David, de Miguel Ângelo, detêm uma «semelhança fotográfica» tanto maior quanto a menor abstracção que parece ter sido necessária para consegui-las. (Arnheim, 1997, p 38).

Isto pode ser explicado pela teoria intelectualista. A fórmula seria «a criança desenha mais aquilo que sabe do que o que vê». Florence L. Goodenough faz uma boa exposição desta teoria que mostra que, ao desenhar a partir dos conhecimentos, ela quer dizer desenhar a partir de conceitos intelectuais que se caracterizam pelas imagens da memória. Assim, esta teoria parece ter sido sugerida, mais pelo resultado pictural, isto é, os desenhos infantis, do que propriamente pelo que sabemos da mente da criança. O que se quer dizer com isto é que há um contraste palpável na relação entre o que se sabe do estado de desenvolvimento mental e esta teoria, ou seja, de acordo com a observação generalizada em que, nos primeiros estágios de desenvolvimento, a vida mental assenta mais fortemente em experiências perceptuais, e na teoria do intelectualismo, assume-se que a criança cria imagens do visível através de conceitos intelectuais. (Arnheim, 1997, pp 38 e 39).

Assim Arnheim coloca a seguinte questão:

Será verosímil que, com o objectivo de produzir imagens visuais de objetos visuais, a criança escolha o sofisticado desvio pelos conceitos intelectuais? (Arnheim, 1997, p 39)

O estudo da abstração artística tem por vezes lidado apenas com a percepção e representação dos objetos sem ter em conta o contexto psicológico vasto onde estes tipos de processos ocorrem. No entanto, em alguns dos seus aspetos essenciais, estes só podem ser explicados se for assumido que a arte não é apenas um passatempo de execução de reproduções, ou um jogo com várias necessidades e objetivos, mas sim uma expressão de uma atitude perante a vida, tornando-se então uma ferramenta essencial para lidar com as situações do dia a dia. Já para não falar que se as civilizações inteiras durante séculos e milénios não tivessem ido para além da abstração que as crianças ocidentais ultrapassam em poucos anos, tornar-se-ia absolutamente superficial explicar esta limitação óbvia, que os artistas desses tempos eram demasiado primitivos para conseguirem

desenvolver os seus conceitos para além de um certo nível de complexidade. Esta explicação é útil se observarmos por exemplo arte criada por doentes mentais em hospitais psiquiátricos ocidentais. Já na arte egípcia, africana pré-colombiana, americana nativa, ou da Europa da Idade Média, ou até mesmo a arte corrente do nosso tempo, tem de se ter em conta a sua função de representação artística na vida e tentar explicar através do nosso conhecimento adquirido, o porquê de certas condições e conceitos representacionais por vezes permanecerem, ou regressarem a um nível elevado de abstração. Vários historiadores, antropólogos e sociólogos dedicaram e dedicam a sua atenção a este assunto complexo. De acordo com este problema, seguem algumas notas que visam explicar a direção desta investigação quanto à problemática apontada anteriormente. (Arnheim, 1997, pp 49 e 50).

A primeira será «A forma interpreta o ambiente». Com ambiente, entende-se o meio onde a forma se insere. Só numa situação em que o realismo fotográfico é o objetivo final, é que se pode considerar a arte abstrata como um problema que ficou a meio caminho. Ao olhar-se sem preconceito sobre a História da Arte, observa-se que é rara a situação em que a arte procurou essa finalidade. E mesmo nestas situações, havia condições culturais muito específicas que empurravam a arte a entrar nesse registo. Portanto, por regra, prevalecem estilos bastante abstratos nas representações, e não como fases preparatórias, para algo futuro. Vê-se assim a necessidade de considerar o valor psicológico concreto da abstração artística. Pode ver-se, por exemplo, que a aparição de formas geométricas na arte de todo o mundo em diferentes épocas deve-se ao facto de o estímulo ter origem na observação da configuração simples da natureza (disco solar, horizonte retilíneo...), ou à simplicidade das configurações técnicas da tecelagem em particular que são por vezes bastante simples e incluem por exemplo triângulos. Não há propriamente uma explicação pela qual esta simplicidade da natureza é escolhida pelo humano, mas assim o é. Se a representação abstrata implica, no entanto, a interpretação, o estilo da arte primitiva relacionar-se-á com o facto dos instintos de sobrevivência humanos ocorrerem primariamente a um nível percetual. Nas crianças, as teorias das forças que governam a natureza e a vida advêm das observações sensoriais, tal como no primitivo. A arte é então uma ferramenta biológica essencial, principalmente se virmos as representações das formas simples pela mão de um jovem como uma tentativa de tornar o ambiente sensível mais compreensível e apresentá-lo de uma maneira mais organizada e fácil de compreender. (Arnheim, 1997, pp 50 e 51).

Esta próxima nota, «As funções do realismo», visa perguntar porque é que na evolução da arte, os vários estilos dos vários períodos culturais nunca foram mais além da fase de abstração relativamente elevada. Não haverá uma resposta adequada se não se questionar também o porquê de os artistas se empenharem por vezes à máxima representação fiel da forma tal como é observada pelo olho humano. (Arnheim, 1997, p 51).

A ordem e a compreensibilidade, introduzidas no ambiente visual pela forma organizada, não são favorecidas, antes facilmente postas em perigo, se as configurações formais se tornarem mais complexas através da maior aproximação ao aspecto «fotográfico» das coisas. (Arnheim, 1997, p 51).

Ao observarem-se as distorções complexas por exemplo de um nu pintado por Tintoretto ou Rubens, pode notar-se que estas não transportam a informação mais básica da estrutura do corpo duma maneira tão direta como a arte criada pela criança, que demonstra aquela esquematização simplificada. Assim, que condições psicológicas influenciam a arte de certos períodos a procurar uma representação mais fiel da simples configuração estimular? A verdade é que a realidade física era o foco de atenção, tanto do homem primitivo, como do homem ocidental pós-Renascença, mas ainda assim, apresentam diferenças notáveis. Ora, o cientista moderno sabe que de facto há forças que determinam os fenómenos e que estas podem influenciar a forma dos corpos dando então certo tipo de aparências e comportamentos. São então função dos objetos físicos em si. Por outro lado, o primitivo pensa que estas forças estão colocadas em algo invisível que reside nos próprios corpos. Desta forma, grande parte da representação científica detalhada das aparências e comportamentos, que são indispensáveis à vida moderna, não teriam significado algum do ponto de vista do primitivo. Ou seja, do ponto de vista de pessoas da Idade Média, do antigo Egipto ou de um povo africano, as ilustrações científicas modernas contidas nos manuais seriam muito confusas. A atitude dos artistas pós-renascentistas perante a realidade material é semelhante ao cientista moderno, tornando-os distintos de muitas outras civilizações. A filosofia do aqui e agora era prevalente na melhor arte europeia dos séculos passados, mesmo tendo em consideração que os motivos eram principalmente religiosos. É de notar que o carácter concreto, por exemplo das figuras de Miguel Ângelo, dos retratos de Rembrandt ou mesmo das árvores de Altdorfer, interpretam a vida de uma perspetiva de existência material em vez de ver esta mesma existência como objeto de poderes imateriais. (Arnheim, 1997, p 51).

A função social da arte veio a alterar-se após o Renascentismo, começando a representar o crescimento da sociedade e os acontecimentos particulares e transitórios da vida. Isto fez com que a arte procurasse um registo mais realista. Pode, no entanto, notar-se que, apesar de tudo, tanto nas civilizações primitivas como nas mais avançadas, o papel da arte é a representação visual do significado da vida, do valor da religião e do governo, entre outros. Este foco no divino intocável exige na arte um carácter abstrato ao tentar representá-lo. (Arnheim, 1997, pp 51 e 52).

A próxima nota é «A preferência pela forma equilibrada». Tal como afirma, a forma não é apenas considerada em relação à própria realidade, mas sim em função dos objetos do ambiente que a imagem cria, ou seja, a forma acaba por ter a sua realidade específica em que o mundo é gerido de acordo com novas leis, como as leis da organização perceptual. Nesta representação, a forma é subjugada pela necessidade de criar uma estrutura do objeto-modelo. O ornamento é um exemplo extremo deste aspeto psicológico da criação artística. Há uma tendência para a criação da forma o mais regular e simétrica possível. A ideia é de que, a organização visual produz no cérebro uma organização correspondentemente equilibrada, e isto acaba por adicionar uma explicação fisiológica ao facto psicológico e estético de que a forma, ao estar representada desta maneira, produz prazer. (Arnheim, 1997, pp 52 e 53).

Na nota «Complexidade dinâmica da forma», o organismo não tende simplesmente para o equilíbrio, mas tenta conseguir o máximo de energia e aplicar o melhor equilíbrio possível. Em termos de estética, pode ver-se isto como a velha fórmula de unidade na variedade. Esta deseja dispor o máximo de riqueza dinâmica num equilíbrio perfeito. Esta complexidade dinâmica pode existir em qualquer tipo de abstração. Por exemplo, uma obra de arte moderna de Picasso usa poucos traços representativos muito simples, que servem como ponto de partida para a construção de algo mais complexo. Na cerâmica peruana acontece algo idêntico, no artesanato dos índios americanos também e até mesmo nas iluminuras irlandesas da primeira Idade Média. (Arnheim, 1997, pp 53 e 54).

Voltando novamente aos desenhos das crianças, estas não usam perspetiva, e, portanto, não conseguem ser realistas, mas, dentro do seu estilo abstrato, estes desenhos manifestam quase sempre o seu significado pois utilizam os pormenores. Nestes desenhos infantis, a criança pode, por exemplo, focar-se em certos detalhes como os brincos, falhas nos dentes,

picadas de mosquito, entre outras. Isto, para além do seu valor representativo, demonstra complexidades formais que podem ser agradáveis tanto para o observador adulto como para o próprio autor infantil. Os encantos formais do detalhe minucioso podem ser observados na arte Alemã e Holandesa. (Arnheim, 1997, p 54).

Por último temos a nota «Abstração, expressão de distanciamento mental». Segundo a análise de Rudolf Arnheim, a forma não pode derivar totalmente dos objetos representados na arte, pois é uma contribuição criativa do organismo, ou seja, há três tendências criativas deste género, e estas mostraram-se inerentes à forma de uma obra de arte. Estas tendências são a simplificação, as configurações simétricas, regulares e equilibradas, e a estrutura enriquecida. Todas podem ser justificadas pelos propósitos de representação ou decoração artística. Em resumo, a primeira tendência é um princípio artístico válido que se chama princípio da economia. Neste, a forma de qualquer tipo de obra deve ser tão simples quanto o próprio assunto o permitir. Já a segunda tendência visa procurar a simetria, e está diretamente ligada à primeira. Assim, procura a regularidade e o equilíbrio. Por fim, a terceira tendência é descrita como algo que dá acesso a novos meios de expressão representacional, e que aumenta valores decorativos verdadeiros. Dito isto, segundo Rudolf, é difícil por vezes inserir obras nas tendências corretas, pois a partir de um certo nível de abstração, os meios de representação prendem tão pouco o artista, que cabe ao observador, através da avaliação estética, decidir que tipo de tendência ocorreu na criação da obra. (Arnheim, 1997, pp 55 e 56).

Nestas notas, o que realmente é relevante, é a possível resposta á grande pergunta «O que é boa arte?». Partindo então da simplificação do real, abre-se o campo para a exploração desta mesma resposta, pois boa arte não é medida pela quão realista é a representação do que se observa, mesmo não retirando o devido valor que o realismo oferece ao mundo artístico. Segundo a primeira nota mencionada, há vários fatores que tornam a arte abstrata mais prevalente durante a história, e isto não é um acaso. A arte é um ramo humano, e as combinações genéticas infinitas culminam também em infinitas distintas apreciações do que realmente é boa arte. Esta simplificação do real, tem realmente um uso específico, e tal como mostra a terceira nota, há tendências para procurar a simetria, devido á organização visual ajudar com a organização mental, provando assim que o desejável toma rumos que não têm raiz no real palpável. Deste modo, introduz-se depois o dinamismo e o afastamento mental, isto é, a procura da liberdade que se propôs na premissa. Ora,

tal como foi mencionado no parágrafo anterior no contexto das três divisões da última nota de Arnheim, às tantas torna-se irrelevante tentar entender que tipo de tendência se encontra na obra abstrata que se está a observar, pois o artista já age de uma maneira tão livre e tão despegada da realidade, que as interpretações se tornam também elas infinitas. Por vezes é isto que se pretende alcançar na aprendizagem livre das artes, a criação do ambiente mais propício para a representação do que o aluno artista deseja. Este desejo pode tomar infinitas formas diferentes que seguem, ou não, estilos artísticos específicos. Assim, defende-se na premissa, que este registo de aprendizagem livre oferece a melhor oportunidade ao aluno de alcançar este nível artístico transcendente.

3.4. ARTE COMO DISCIPLINA HUMANÍSTICA

O Humanismo tem ocupado o seu espaço na arte e na educação ao longo da história, criando questões nas quais a humanidade ainda se debate nos dias de hoje.

Historicamente, houve dois significados bastante distintos para o conceito *humanitas*, sendo o primeiro um contraste entre a humanidade e tudo o que lhe é inferior, e o segundo exatamente o contrário, ou seja, a humanidade e tudo o que lhe é superior. Este conceito obteve um valor positivo no círculo do jovem Cipião, e teve também em Cícero o seu tardio porta-voz. Tinha como significado, aquilo que distingue o homem do animal e de todos os que, apesar de serem da mesma espécie, não mereciam o nome de homo *humanus*, ou seja, o bárbaro ou o homem vulgar que não respeitava valores morais e desacreditava da cultura. (Panofsky, 1989, p 15).

A conceção renascentista do conceito *humanitas*, recebeu também uma dupla interpretação. Esta dualidade colocava-se, por um lado, no renascer da antítese clássica entre *humanitas* e *barbaritas*, e por outro lado na sobrevivência da antítese medieval entre *humanitas* e *divinitas*. (Panofsky, 1989, p 15).

É desta conceção ambivalente de *humanitas* que nasce o humanismo. O humanismo, baseia-se, no entanto, muito mais numa atitude, que pode interligar-se com convicção ou mesmo dignidade, do que propriamente num movimento. Assim, aborda a insistência dos valores humanos (racionalidade e liberdade) e a aceitação das suas limitações (falibilidade e fragilidade). Destes pilares resultam a responsabilidade e a tolerância. (Panofsky, 1989, p 16).

Assim sendo, segundo Erasmo de Roterdão, que foi um humanista típico do século XVI, o humanista é aquele que rejeita a autoridade, mas respeita a tradição, sendo que esta não é apenas respeitada, mas valorizada como algo real, necessário e com direito a ser estudada. Desta forma, na Idade Média, a tradição, para além de ser estudada, era restaurada, aceitando assim a herança do passado. As obras de arte do passado eram copiadas e quem as copiava não procurava interpretá-las de nenhum ponto de vista específico (arqueológico, crítico...) pois, se a existência humana

podia ser pensada, mais como um meio, do que como um fim, ainda menos podiam ser consideradas como valores em si mesmas, isto é, como registos de atividade humana. (Panofsky, 1989, p 16).

O humanista, ao contrário do cientista, é essencialmente um historiador, pois estuda registos como signos e estruturas humanas que contêm a qualidade de emergirem da corrente do tempo. O cientista lida também com registos humanos, como por exemplo, com o trabalho dos seus predecessores; no entanto, lida com eles, não como algo que precise de ser investigado, mas como algo que o vai ajudar a investigar o desconhecido. Assim, o cientista não está interessado em registos humanos como corrente do tempo, mas sim na medida em que estão absorvidos por ela. Um cientista moderno ao estudar cientistas de outras épocas, como Newton ou Leonardo da Vinci, está a estudá-los com a perspetiva de interesse histórico e não investigativo. Ou seja, no final de contas, está a estudar como um humanista para quem as obras destes indivíduos possuem um carácter duradouro em significado autónomo. Concluindo, a ciência procura transformar a variedade caótica dos fenómenos naturais em algo que se pode denominar como um cosmos da natureza, enquanto os estudos humanísticos procuram transformar a variedade caótica dos registos humanos naquilo que se pode chamar um cosmos cultural. (Panofsky, 1989, p 17).

A primeira distinção básica entre as Ciências Naturais e as Humanidades é feita a partir do momento em que se define a obra de arte como algo feito pelo homem e que, por consequência, exige ser esteticamente apreciado. Em primeiro lugar, o cientista, através da maneira como aborda os fenómenos naturais, pode logo proceder à análise da obra, depois, o humanista, através da sua abordagem a ações e criações humanas, empenha-se num processo de carácter sintético e subjetivo, e mentalmente tem de reprotagonizar as ações e recriar as criações. (Panofsky, 1989, p 21).

Considerando então o investigado, a liberdade pode ser vista como um conceito humano, pois é o humano que desfruta do livre-arbítrio fruto das capacidades cerebrais que lhe são naturais. Desta forma, a liberdade nunca pode ser independente do humanismo, pois é através do humanismo que os conceitos de moral e ética se formam delineando o que realmente é a liberdade. Este é um aspeto que se pode ligar tanto à ciência como à arte, pois a ciência define a conceção dos valores éticos baseados na natureza do humano, e a arte é por sua vez uma criação humana subjetiva livre de tomar qualquer forma possível. Ora, assumindo o humanista como o historiador que é, pode-se

concluir que a moral é algo cultural que evolui com o passar do tempo, com os costumes e com a realidade com que se depara.

3.4.1. A Liberdade guiada na Aprendizagem da Arte

Vejamos em primeiro lugar a importância das artes na nossa sociedade, pois consegue verificar-se como os professores de artes contribuem para a nossa vida em liberdade. Segundo Irwin Edman, é incontestável que artistas e professores de artes têm vindo a participar ativamente na maneira condescendente em como a arte da América é vista. Tem havido uma retórica de apreciação, um absurdo acerca da beleza, e também uma grande arrogância à volta do materialismo da vida moderna. Pode também verificar-se uma tendência nos professores de artes em focarem-se no valor puramente científico e intelectual dos seus contemporâneos, havendo por consequência uma visão pretensiosa sobre técnica, purismo e estilo. Isto causa nos amantes de arte, uma queda na qual a apreciação da arte é feita especificamente com o foco na técnica apurada. Existe então uma certa arrogância na educação das artes focada na área da estética. É claramente normal haver este tipo de confronto considerando a subjetividade da arte em si; no entanto, é inquestionável a importância da educação artística, e é de facto visível que a educação na arte é muito mais do que apenas um estudo da forma, linha, luz e cor. É também uma educação focada numa imaginação iluminada e, como antes já mencionado, na liberdade. Sabendo isto, é de notar que demorou bastante tempo, até as artes serem consideradas uma parte legítima da educação nas escolas e universidades, havendo até discórdia acerca deste assunto na área das letras. (Edman, 1951, p 1).

Por fim, Irwin afirma também que quando a educação da arte finalmente obteve reconhecimento, manteve na mesma uma posição desfavorável, não sendo considerada tão importante quanto as outras áreas de estudo, como estudos sociais, ciências e até mesmo outras artes liberais. As artes eram vistas como algo que servia apenas para fazer certas coisas mais bonitas, e portanto, o treino do desenho e da pintura, ou mesmo a apreciação destas não se comparavam aos cursos tradicionais de literatura. (Edman, 1951, pp 1 e 2).

As artes em si, eram ensinadas como trabalhos manuais, e os professores de artes quando queriam avançar com os seus estudos para ficarem profissionais, acabavam por tirar cursos de habilitações avançadas no ensino de trabalhos manuais. É, portanto, preciso reforçar a ideia de que o ensino nas Belas-Artes em moderação e apreciação de técnica e estilo é relevante e importante. No entanto, no geral da educação, é importante que os próprios professores de arte se envolvam no ensino dos discípulos, mesmo sabendo que poucos irão tornar-se artistas profissionais. A questão importante é entender em que sentido é que as suas imaginações serão guiadas e vitalizadas nas artes visuais e, através da diversão, na sua prática. (Edman, 1951, p 2).

*It is precisely because the imagination can be enlarged, vitalized and ordered by the education in the arts that the teaching of the fine arts seems to me of some immense and central importance in any time, and perhaps, odd though it seem to say so, particularly in our own chaotic era.*³ (Edman 1951, pp 2).

O primeiro valor educacional no treino das artes para os estudantes, é o treino na resposta clara utilizando os seus sentidos disciplinados. Ou seja, é obrigatório aos professores de artes conseguirem ensinar aos seus estudantes a arte esquecida de utilizar os olhos. Eles irão utilizá-los de qualquer forma, mas nas artes podem aprender as maravilhas dos aspetos visuais que o mundo lhes irá proporcionar, especialmente se tiverem treinados. (Edman, 1951, p 2).

3.4.2. A Liberdade nas artes e a sua influência na cultura

No tópico da existência de liberdade na arte em todas as suas formas, Otto destaca que ao considerar-se liberdade como o exercício da escolha, o seu principal domínio seria então as artes.

³ É precisamente pelo facto de a imaginação poder ser ampliada, vitalizada e ordenada pela educação nas artes que o ensino das belas-artes me parece ter uma importância imensa e central em qualquer época, e talvez, por mais estranho que pareça dizer isto, particularmente na nossa própria era caótica.

*If by “freedom” we understand the exercise of choice, in conditions adequate to the normal needs of human individuals, its most obvious domain will at the outset appear to be arts.*⁴

(Brendel, 1963, p 245)

Otto decide então ir mais a fundo neste conceito, explicando que há várias razões de isto ser assim. A escolha é a essência da criatividade da atividade do artista. O seu julgamento, sabedoria, as suas preferências, ambições, experiências, o seu controlo no que toca ao trabalho e também ao assunto em questão são sempre expressas nas suas obras por escolhas feitas por si. No entanto, as escolhas são precisamente a condição do criticismo, isto é, a avaliação da estética de toda a obra. Esta condição pode não ter tanta importância nem ser tão significativa visto que, apesar de tudo, o ato da escolha que implique discriminação está implícito no processo de avaliação de várias coisas para além da arte. Ainda assim, na arte, a escolha tem uma abrangência excecional, podendo até ser ilimitada, pois a criação de arte e a aceitação da mesma pela parte do público, contém poucos critérios que sejam constrangedores, no sentido em que têm de ser obrigatoriamente cumpridos. Assim sendo, arte é aquilo que o artista faz. No seguimento desta afirmação, a arte tem, no entanto, de ser continuamente reinventada. É de notar também que é por escolha própria que nós temos arte, porque na realidade não temos dela necessidade, como necessitamos como comida ou bebida, mas simplesmente ... queremos tê-la.

(Brendel, 1963, pp 245 e 246).

*Creation, which is the artist’s business, is expected to be radically personal, autonomous, and free from any responsibility outside the will or whim of the creator.*⁵ (Brendel, 1963, p 246)

Dizer que arte precisa de liberdade é um conceito com algum consenso. Por outro lado, há sintomas da crença do contrário. As dúvidas aparecem quando a criação artística é verdadeiramente livre, ou mesmo se a liberdade é uma das suas condições. Apesar de tudo, a liberdade não passa de um conceito abstrato, que é impossível de obter na realidade, e todas as expectativas que apontam para tal autonomia por qualquer ato da mente são, após testadas, irrealistas. Afinal de contas, os artistas não deixam de ser pessoas, e as pessoas são criaturas sociais.

⁴ Se por “liberdade” entendemos o exercício da escolha, então, dadas as condições adequadas das necessidades individuais humanas, o seu domínio mais óbvio parecerá á partida ser as artes.

⁵ Espera-se que a criação, que é assunto do artista, seja radicalmente pessoal, autônoma e livre de qualquer responsabilidade fora da vontade ou desejo do criador.

Ameaças às suas liberdades aparecem, tal como para as outras pessoas, através de uma multitude de fontes, tanto de fora como de dentro deles próprios. Pode notar-se a existência da dúvida na partilha verdadeira da criatividade na perspetiva da execução de uma obra aos níveis mais teóricos. Esta observação é especialmente verdadeira nas especulações herdadas do ‘Dadaísmo’ e do ‘Surrealismo’ no início do século, que davam ênfase em fatores de pura chance e atividade automática como um meio de criar arte. A chance, no entanto, quando invocada como ferramenta absoluta de contributo na criação de arte, faz com que a pessoa artista não seja livre da mesma forma que anteriormente fora pensado. Digamos que, pelo menos a sua liberdade ficará definida de uma maneira distinta. Desta forma, ele é livre de seguir a variedade do acidente e utilizá-lo. Pode ser dito que a chance se torna o objeto da sua mestria, e por fim, a chance é, e sempre foi, o limite pelo qual a sua vontade não consegue penetrar, mas apenas aceitar. O artista aceita então comprometer uma porção do seu poder como criador. (Brendel, 1963, pp 246 e 247)

*For chance must needs denote the limit of his power, namely, the area of his un-freedom.*⁶
(Brendel, 1963, p 247)

Vejamos a perspetiva de Fischer no que toca a estilos artístico como mapas cognitivos culturais. Diversos estudantes na história das artes visuais consideraram a conexão entre a arte e as condições socioculturais. Esta conexão é óbvia no que toca a certo tipo de conteúdo como a arte religiosa da Era Medieval. No entanto, conexões entre condições sociais e características gerais dos estilos artísticos têm também sido pressupostos, como por exemplo romantismo contra classicismo, sendo que as variações se relacionavam bastante com a posição individual do sujeito na sociedade. Estas explicações dos estilos artísticos são normalmente bastante convincentes e profundas; no entanto, se observadas dum ponto de vista antropológico, sofrem de limitações gerais relacionadas com a informação artística dos vários ramos da civilização europeia, e em alguns casos também de outras sociedades complexas como as civilizações orientais. O estudo da arte feita de uma larga amostra de uma sociedade relativamente homogénea poderia oferecer informação valiosa e evidência para se testarem estas teorias que visam relacionar o estilo artístico com as condições sociais. (Fischer, 1961, p 79).

De acordo com Vytautas Kavolis, no entanto, existe uma óbvia relação entre estilo artístico e condições económicas. (Kavolis, 1964, p 1).

⁶ Pois o acaso deve denotar necessariamente o limite do seu poder, ou seja, a área da sua falta de liberdade.

*ONE DOES NOT HAVE, to be an economic monist to discern the existence of a rough relationship between art styles and economic conditions, both static and dynamic.*⁷
(Kavolis, 1964, p 437).

Vytautas Kavolis afirma também que, em termos gerais, o naturalismo está ligado tanto à economia de carácter caçador como à civilização comercial, enquanto o abstracionismo está associado a três níveis de organização económica. Uma é o estágio inicial da economia de «Hunter-gatherer», quando foram feitas as primeiras tentativas de arte, a segunda é a agricultura pré-metálica e por fim o sistema industrial. Na procura do significado dessas ligações, sugeriu-se que os primeiros estágios da economia de «Hunter-gatherer» implicou as primeiras tentativas de controlo do homem sobre a natureza que foram a regularidade do domínio sobre o fogo e a sistematização da fabricação de ferramentas. Essas ocorrências parecem significar uma mudança revolucionária na relação entre o homem e a natureza. Os outros dois níveis de organização económica que se encontram ligados à arte abstrata, estão ambos claramente caracterizados por um aumento deste controlo do homem sobre a natureza. Em contraste, os dois níveis de organização económica associada aos estilos naturalistas, sendo estes a caça avançada e o comercial, ambos são caracterizados por uma graduação que visa melhorar a adaptação pragmática ao ambiente, sem mudanças revolucionárias, novamente neste controle do homem sobre a natureza. Nem abstracionismo nem o naturalismo têm características idênticas nos vários níveis de desenvolvimento económico nos quais constituem tendências dominantes. (Kavolis, 1964, pp 437 e 438).

Independentemente de todo o estudo, Kavolis termina afirmando que, se as variáveis económicas e artísticas estão, de várias maneiras, correlacionadas, e se as respostas subjetivas do estilo artístico às condições económicas são possíveis, um estilo artístico pode, de certa forma, servir como um instrumento para modificar subconscientemente a orientação da ação económica nos grupos consumidores de arte. (Kavolis, 1964, p 440).

Further investigation of the economic conditioning of art styles requires a more precise definition of the stylistic variables presumably affected by economic factors. The proof of

⁷ Não é necessário ser-se um monista económico para discernir a existência de uma relação dura entre estilos artísticos e condições económicas, tanto estáticas como dinâmicas.

*the general theory lies in cross- cultural study of specific cases of style and economy changes.*⁸ (Kavolis, 1964, p 440).

⁸ Uma investigação mais aprofundada do condicionamento económico dos estilos artísticos requer uma definição mais precisa das variáveis estilísticas presumivelmente afetadas por fatores económicos. A prova da teoria geral reside no estudo intercultural de casos específicos de mudanças nos estilos e na economia.

3.5. REFLEXÃO PESSOAL GERAL

Nesta reflexão, procurou-se interligar e relacionar os temas abordados anteriormente de uma forma mais pessoal e crítica. Dito isto, no início desta investigação, a temática abordada foi a história do ensino no início das culturas. É importante dar relevância à história pois por vezes é através dela que se aprende o que se deve e não se deve fazer. Visto que a educação é um elemento intrínseco na maneira de ser do humano, tal como foi escrito pelo autor Ramiro Marques, esta acompanhará o povo até ao fim do seu tempo na terra. Ao investigar a origem da educação em registo escolar nas várias culturas, notou-se aspetos interessantes e também revoltantes em contraste à escola moderna. Dois aspetos principais que se notaram, foi que a escola era altamente autoritária, e que o ensino visava primariamente satisfazer os costumes religiosos, ou seja, aprendia-se a ler e a escrever com o intuito de apreciar a religião e os textos nela contidas. Este aspeto era partilhado entre as várias culturas independentemente da religião praticada. Outro ponto a notar, era o facto de o ensino ser um privilégio guardado para apenas alguns elementos da sociedade considerados dignos. No que toca ao regime autoritário que se encontrava presente, este tomava a forma de castigos físicos e mentais, e também acabava por se transpor na parte militar da educação. Apesar de haver realmente semelhanças na educação, desde o Egito, à Suméria e a outras civilizações, existiam sempre algumas distinções no objetivo e no carácter das mesmas. Dá-se o exemplo da Esparta como um regime altamente autoritário e estrito, cuja principal função era preparar as crianças para se tornarem o melhor soldado possível, ou seja, todo o ensino nesta sociedade era de natureza militar. Estes aspetos entram em conflito direto com as crenças e os costumes do mundo moderno, pois procura-se desenvolver o potencial único de cada estudante e integrá-los na sociedade de forma que contribuam de uma maneira justa e democrática, onde os direitos humanos não tomam uma posição secundária, mas sim principal neste processo. Durante a prática, o objetivo foi precisamente criar um regime de sala de aula não autoritária, onde há um respeito mútuo entre professor e aluno que cria um ambiente propício à evolução.

Já na perspetiva de professor de artes, decidiu-se abordar o estudo da arte durante o Renascimento, de forma a retirar os aspetos positivos do passado, pois há sempre algo a aprender na história, e modernizá-los de forma a se tornarem úteis ao ensino dos dias de hoje. Nestas culturas

antigas, a prática de ter um único tutor para um único discípulo tornava-se proveitosa, pois focar a atenção num único sujeito faz com que a passagem de conhecimento seja maior e mais eficiente. Ora, apesar de ser impossível aplicar este registo na escola moderna, o ponto principal a defender, é que se deve focar em cada aluno de uma maneira o mais particular possível, pois diferentes personalidades requerem diferentes abordagens. Procurou-se durante a prática, desenvolver as características artísticas únicas dos alunos, isto supõe dar liberdade suficiente para a experimentação e criação. Durante o Renascimento, os tutores passavam conhecimento aos discípulos com o objetivo específico de os tornar o mais profissional possível a desenvolver arte da forma que se pretendia. Esta forma era característica da própria era e, portanto, se a sociedade e a Igreja pediam realismo, o artista fazia realismo. Esta eficiência na passagem de conhecimento é notável e positiva, resta apenas adaptá-la às possibilidades artísticas presentes no nosso mundo. Em primeiro lugar, há que entender que a arte não tem de satisfazer a sociedade, mas sim o indivíduo, e em segundo lugar, esta arte criada pelo indivíduo pode tomar formas infinitas e isto não irá restringir a aplicabilidade delas no mundo desenvolvido como o conhecemos. O mercado da arte da modernidade, apesar de estar longe de perfeito, é bastante mais aceitador de qualquer tipo de ideias do que o mercado das civilizações passadas que moldava a arte para a satisfação terceira. Outro aspeto relevante da era do Renascimento, foi a criação do pensamento humanístico, apesar de se encontrar numa forma ainda primária, pois os pensadores da Renascença defenderam fortemente a ideia do Humanismo Cívico, de onde surgiu a ética e a moral que, apesar de por vezes ser mal interpretada no mundo moderno, tem vindo a criar oportunidades de crescimento social.

Toda esta passagem de conhecimento artístico é possível; no entanto, dependente do ambiente em que se insere. Abordou-se então o conceito da psicologia da educação, de forma a entender melhor o efeito que as várias fases escolares têm nas crianças, e de que forma se pode proporcionar o melhor ambiente possível para um melhor ensino. Estas fases incluem passagens de níveis escolares, exames, entre outros... Gaston Mialaret faz uma ótima abordagem destes tópicos, tentando entender vários aspetos como o stress causado por estas várias fases, e qual é realmente a eficiência por exemplo das avaliações. Estas características do ensino que já se praticam há muitas décadas, tornam-se a norma e certamente há razões válidas para isso; no entanto, cabe-nos a nós como indivíduos pensantes questioná-las com o passar do tempo com o âmbito de entender de que forma se pode melhorar o ensino. Esta presente investigação toma uma

perspetiva de professor de artes; no entanto, tal como a psicologia da educação não pode ignorar os outros ramos da psicologia, o professor de artes, ou de outra disciplina qualquer não pode focar-se unicamente na passagem do conhecimento da sua área, e deve, portanto, abordar a prática do ensino como um todo e não particular. Jean Piaget foi um autor de renome abordado durante o capítulo da psicologia da educação, que ilustra precisamente esta perspetiva, pois o autor não se interliga com o ensino das artes em si, mas mais com o humanismo, e com a evolução do desenvolvimento mental das pessoas desde criança. Ao entender melhor a maneira como as crianças realmente aprendem, as estratégias aplicadas no ensino tornam-se mais claras, e tal como já tinha sido mencionado, e a autoridade raramente é a resposta. Nas teorias de Piaget conseguem ver-se estas variadas situações, nas quais o castigo não tem o efeito desejado que o adulto espera. À imagem do mundo moderno, e a crença de que cada pessoa deve ser única e exprimir o seu potencial ao máximo, ao adotarmos um regime autoritário semelhante às culturas antigas, estamos a privar os alunos de se tornarem realmente autónomos e pensantes.

Na vertente mais artística da psicologia, colocou-se as questões «O que é boa arte?» e «O que significa desenhar bem?». Ora, desenhar bem pode ter um campo palpável ao colocarmos certos parâmetros à questão. Se o objetivo é criar arte realista, quanto mais próximo do real, melhor seria o desenho, logo, com esta perspetiva, um bom desenhador é alguém que representa o melhor possível o real. No entanto, a arte tem um carácter altamente subjetivo, e o que torna a arte em algo bom vai depender completamente do indivíduo que a aprecia, e esta noção vai ser ditada pelas suas crenças pessoais, a sua cultura, os seus interesses, entre outros. Assim, torna-se complicado definir realmente o que é boa arte, pois, enquanto a própria habilidade de desenhar bem pode ser apreciada através de parâmetros técnicos, a arte é algo que toma infinitas formas que não se limitam ao desenho. No final de contas, existe música, dança, desporto... Esta subjetividade é o que torna a arte realmente algo único do ser humano. Assim, de acordo com a informação proveniente do autor Rudolf Arnheim, fez-se uma pesquisa do abstrato e da forma como é criado. O abstrato é algo puramente humano que transforma elementos concretos em novas formas. Esta investigação do abstrato e da psicologia da arte, tocou também na maneira como a criança se desenvolver artisticamente, tornando-se informação que se relaciona diretamente com as teorias de Jean Piaget e que se torna relevante na prática do ensino artístico. Ao tomarmos atenção à teoria intelectualista, na qual se diz que a criança desenha mais o que sabe do que o que realmente está a ver, podemos

entender melhor o porquê de uma criança utilizar conceitos abstratos com o círculo para representar uma cabeça humana, quando realmente a cabeça humana não é um círculo, mas sim uma forma com várias imperfeições criada no processo de evolução e cujos detalhes servem propósitos físicos de sobrevivência. Mas sim, uma cabeça segue no geral uma forma redonda.

O capítulo final intitulado «Arte como disciplina humanística» é o culminar desta investigação, pois procuraram-se autores que representassem o humanismo como um método. Na premissa desta dissertação, defende-se que o poder de originar arte única, encontra-se no potencial da individualidade. Assim, propôs-se para a prática, guiar os alunos na sua unicidade, ao invés de forçar conhecimento com o simples argumento «porque sim». De acordo com Erwin Panofsky, descrito e referenciado no capítulo mencionado, o humanista é um historiador pois estuda a passagem do ser humano pela terra ao longo do tempo. Com isto, pode concluir-se que apenas ao entender a funcionalidade do ser humano se consegue realmente entrar num registo humanista. Para uma sociedade humanista, necessita-se de liberdade de escolha e ação para cada indivíduo. A arte e os professores de arte têm um papel de protagonismo nesta questão, como defendido por Irwin Edman, os professores de arte contribuem para a nossa vida em liberdade. No entanto, Erwin afirma também que há uma arrogância no ensino das artes. Visto que esta informação foi publicada em 1951, pode concluir-se que esta arrogância é talvez mais predominante em professores dessa época, ditos puristas da arte, cujo foco artístico se coloca maioritariamente na estética. De acordo com a premissa principal, esse pode ser um aspeto confrontante que limita a criação da individualidade artística nos alunos. Ora, de acordo com o início do subcapítulo «A Liberdade nas artes e a sua influência na cultura», como escrito por Otto Brendel, ao considerarmos a liberdade como o exercício da escolha, a arte tornar-se-á o principal domínio desta liberdade, e faz todo o sentido que assim o seja, principalmente se virmos a arte realmente como a expressão livre que a caracteriza. Para provar que a arte reflete diretamente o nível de liberdade do indivíduo que a cria, investigou-se o estudo de Vytautas Kavolis no tópico da influência que a posição económica e social transforma a arte ao longo dos séculos. Apesar de este tipo de investigação necessitar de alta precisão no tipo de estilo e sociedade que se está a questionar, as várias variáveis artísticas e económicas estão realmente correlacionadas, e há várias maneiras em como as circunstâncias afetam diretamente a arte.

Finaliza-se assim a reflexão pessoal, afirmando que o objetivo do ensino das artes é criar no aluno a habilidade de questionar, ver, interpretar e relacionar toda a realidade, e de se exprimir livremente, dentro dos parâmetros éticos presentes no ser humano, de forma a criar algo único que será sempre apreciado por alguém no mundo. É também fazer entender o que é realmente a arte em si, e de que forma é que ela poderá influenciar as nossas vidas pela positiva, oferecendo um portal para a liberdade e para a individualidade.

4. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Este capítulo trata-se de uma compilação de muitas reflexões e experiências que ocorreram durante o ano letivo 2022/2023. Procurou planejar-se, observar e interagir com todo o meio, tornando esta prática numa experiência realmente única e de grande importância para o desenvolvimento pessoal e profissional. Houve a oportunidade de se porem em prática teorias e conhecimentos previamente adquiridos, e aperfeiçoar vários ângulos distintos. As disciplinas lecionadas foram Educação Visual e Educação Artística numa turma de 9.º ano da Escola José Cardoso Pires, na Amadora.

Incluiu-se o máximo de experiências possíveis, para que o resultado fosse mais autêntico e completo. Considerando que este capítulo foi constituído de maneira crítica e analítica, encontra-se dividido em duas partes principais.

Na primeira parte, é apresentada toda uma contextualização do meio em que a prática foi desenvolvida. Apresenta-se em primeiro lugar a escola, falando do Agrupamento e da História do mesmo. De seguida, segue-se uma apresentação do tipo de alunos que a frequentam a nível do social e económico. Apresenta-se também o Orientador de Estágio que me foi atribuído e a descrição do seu percurso profissional, as suas motivações, o seu carácter e alguns dos seus métodos. Por fim, mostra-se uma caracterização da turma, onde se inclui a maneira como a turma funcionou no geral em termos de performance, amizades, motivações, conduta, entre outras.

A segunda parte será a fase mais extensa, onde será apresentado todo o processo desde o início do ano letivo até ao fim. Demonstra-se tudo acerca das Unidades Didáticas escolhidas, as razões da escolha das mesmas, e a metodologia aplicada para as lecionar. É também feita uma apreciação, através do que foi observado durante a prática, o processo de aprendizagem dos alunos em questão. Isso inclui o tipo de evolução resultante da metodologia aplicada e outros aspetos sociais relevantes para esta questão. Neste capítulo, vão também ser demonstrados vários trabalhos e comparações significativas, e como as temáticas diversas utilizadas resultam em diferentes níveis de motivação. De seguida, será feita uma apreciação geral dos resultados, e será também

demonstrada a exposição final montada com os trabalhos da turma durante todo o ano. Para finalizar, será demonstrada a pauta de avaliação final, como mencionado anteriormente.

4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

4.1.1. Caracterização da Escola José Cardoso Pires

Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires

O Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires foi estabelecido em 2003/2004 (antes Escola EB 2,3 José Cardoso Pires desde 1997) e integra, desde 2007, o programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). É constituído pelas escolas JI A-da-Beja, EB1/JI Brito Pais, EB1/JI José Garcês, EB1/JI Moinhos da Funcheira e a escola sede, a EB2,3 José Cardoso Pires que, embora localizadas numa área próxima, servem populações com características distintas. As escolas da A-da-Beja e dos Moinhos da Funcheira localizam-se em bairros de implantação mais antiga, resultantes dos movimentos migratórios dos anos sessenta e setenta; as escolas EB1/JI Brito Pais e EB1/JI José Garcês integram-se num bairro de realojamento social – Casal da Mira – construído para albergar as famílias dos antigos bairros de lata da periferia do Concelho da Amadora. A EB 2,3 José Cardoso Pires está localizada no bairro de Casal de São Brás.

Patrono da EB2,3 José Cardoso Pires

Escritor português, José Augusto Neves Cardoso Pires nasceu a 2 de outubro de 1925, no concelho de Vila de Rei, em Castelo Branco. Em 1949, publica o seu primeiro livro, «Os Caminheiros e Outros Contos», retirado de circulação pela censura. Nos princípios dos anos 50, foi detido pela PIDE depois da apreensão do seu livro de contos «Histórias de Amor». Nos anos 70, foi professor de Literatura Portuguesa e Brasileira em Inglaterra, no King's College da Universidade de Londres. Membro da Sociedade Portuguesa de Escritores, publicou várias obras, entre as quais o «Hóspede de Job», que lhe valeu o Prémio Camilo Castelo Branco, «O Delfim» e

«Alexandra Alpha», obra que mereceu o Prémio Especial da Associação de Críticos, no Brasil. Nos anos 80 publica «A Balada da Praia dos Cães», romance que lhe valeu o Grande Prémio de Romance e Novela da Associação Portuguesa de Escritores. Em 1995 sofreu um acidente vascular cerebral que o levou a ficar algum tempo em estado de coma. Recuperado, publica em 1997 a obra «De Profundis, Valsa Lenta», pela qual recebeu dois prémios: Prémio D. Dinis e Prémio da Crítica, atribuído pela Associação Internacional de Críticos Literários. Nesse ano recebeu também o Prémio Pessoa. Em 1998 sofreu outro acidente vascular cerebral, que viria a ser a causa da sua morte a 26 de outubro, em Lisboa.

Da Missão à Visão

“A escola é um edifício com quatro paredes e o amanhã dentro dele.”

(George Bernard Shaw).

A missão de uma escola da rede de ensino público é cumprir o serviço público de Educação – cujos princípios, valores e objetivos gerais estão definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo - o que equivale a assumir como desígnio a formação integral dos alunos, que se pretendem futuros cidadãos responsáveis e autónomos.

Neste propósito o valor da escola reforça-se, pois, ganha uma dimensão que ultrapassa o escolar ao implicar a realização de aprendizagens e experiências sociais, pessoais e coletivas, com impacto no crescimento de cada um, mas também no da própria organização.

MISSÃO

A missão do Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires é, pois, cumprir os princípios gerais plasmados na Lei de Bases do Sistema Educativo, dando resposta às necessidades do território educativo e da realidade social em que está inserido, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis e autónomos, que valorizem a dimensão humana do trabalho e se mostrem capazes de respeitar o outro e a diferença, proporcionando-lhes as ferramentas que lhes permitam explorar as suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas. Assim, decorre desta missão, que se construa um enunciado para o trabalho educativo que se quer desenvolver, estruturado em duas dimensões: A formação integral do aluno, valorizando em cada um não só o seu sucesso académico, mas também as suas atitudes e práticas demonstrativas do seu respeito pelos valores

que estruturam a sociedade em que vivemos. A satisfação da comunidade educativa que, consciente da sua participação na construção de um projeto educativo, reclama para si a responsabilidade da prestação de um serviço educativo de qualidade, assumindo uma postura de organização aprendente. Na conjugação destas duas dimensões, formula-se a visão que projeta o compromisso de futuro para a ação da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires.

VISÃO

Os jovens do Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires realizam as aprendizagens essenciais durante um percurso escolar de 9 anos, sustentado e orientado para a conclusão da escolaridade obrigatória, com sucesso educativo e que lhes proporciona as ferramentas necessárias para o prosseguimento de estudos e para a sua realização como cidadãos responsáveis e críticos.

ÁREAS ESTRUTURANTES DE INTERVENÇÃO

No centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos. Neste pressuposto, o presente decreto-lei tem como eixo central de orientação a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho

Decisões de gestão curricular

Uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho

In, *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires*

4.1.2. Perfil do Orientador

Curriculum Vitae:

- . Nome: Manuel António do Nascimento Corceiro.
- . Nome artístico: Corceiro.
- . Nasceu em 1958 no Seixal.

Percurso Académico:

- . Curso Geral de Artes Visuais e Curso Complementar da Arte dos Tecidos.
- . Frequência do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico- variante de Educação Visual da Escola Superior de Educação da Universidade de Coimbra.
- . Bacharelato em Artes Plásticas da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.
- . Licenciatura em Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa.

Percurso Artístico:

Participou e organizou mais de uma centena de exposições individuais e coletivas assim como participou em vários concursos e eventos culturais, tanto em Portugal como no estrangeiro. Está representado em várias coleções particulares e oficiais, nomeadamente no Museu de Arte Contemporânea do Sabugal e no espólio da Câmara Municipal de Aljustrel entre outros.

Na década de 80 juntamente com outros artistas fundou o Grupo de Artes Plásticas denominado de «Homocentro», cuja filosofia de atuação era a descentralização das Artes Plásticas, tendo realizado cerca de uma dezena de exposições em várias cidades/localidades do país.

É sócio do Grupo Artever- Associação de Artes Plásticas da Amadora.

Foi Diretor Artístico da galeria Sabugal em Lisboa

Percurso Profissional:

Na década de 80 dedicou-se durante alguns anos exclusivamente à Pintura, posteriormente trabalhou como desenhador no ateliê de arquitetura «Carlos Duarte, José Lamas» no projeto de reabilitação urbanística do Martim- Moniz- Lisboa.

A partir de 1988 e até hoje enveredou pelo ensino em Artes Visuais (3º Ciclo-Educação Visual) tendo realizado o estágio profissional em serviço no código 600, na Escola Superior de Educação de Beja.

Desempenhou os cargos de Diretor de Turma, Subcoordenador de Departamento, Coordenador de Departamento, e Monitor do Clube da Artes.

Participou com as turmas/alunos em projetos e concursos exteriores ao Agrupamento, nomeadamente no evento cultural artístico/interescolas patrocinado pelo Museu Graça Moraes em Bragança e no concurso de azulejos promovido pelo Centro de Histocompatibilidade do Norte entre outros

4.1.3. Caracterização da Turma

A história desta turma foi relativamente linear. O 9º 3, era inicialmente constituído por 20 alunos, no entanto, uma das alunas mudou de escola antes do ano iniciar, e ao longo do ano, outra aluna decidiu também mudar de escola.

Foram posteriormente incluídos na turma um aluno e uma aluna novos (provenientes de Angola), fazendo com que a turma tivesse novamente 20 alunos. Destes 20 alunos que se mantiveram até ao fim do ano letivo, 12 são rapazes, e 8 são raparigas.

É importante também mencionar que dois alunos desta turma são alunos de Educação especial (DL 54), sendo que um deles tem dificuldade de aprendizagem no geral – aluno incluído na Unidade de Multideficiência da escola, com Adaptações Significativas no Processo de Avaliação e a frequentar o 9.º ano por disciplinas - , e o outro revela dificuldades acentuadas na leitura e na escrita, e conseqüentemente na aquisição e aplicação de conhecimentos, tem também

adaptações no processo de avaliação e realizou Provas de Escola no final deste ano letivo (este aluno Reduz Turma, razão pela qual esta turma não podia exceder os 20 alunos).

Fizeram-se muito poucas diferenciações no tipo de atividade atribuída a estes dois casos (apesar de em conjunto com o Orientador de Estágio termos feito para ambos ACNS), pois no geral conseguiram acompanhar todas as aulas sem grandes dificuldades. Grande parte desta turma já estava junta desde o 7º ano; no entanto, devido a alguns alunos não aprovados e à inclusão de alguns alunos repetentes, houve algumas transformações ao longo destes três anos.

No primeiro contacto, um ponto muito positivo que de imediato se notou, foi o sentido de equipa bastante proeminente e visível nestes alunos/neste grupo turma. A turma foi desde o início muito forte em termos de união, apesar das diferenças étnicas, sociais e familiares que existem entre eles. Todos, sem exceção, se ajudam uns aos outros e se responsabilizam pelo sucesso da turma. Mesmo os dois novos alunos, incluídos na turma um em janeiro e o outro em fevereiro, muito rapidamente se incluíram sem qualquer adversidade, o que mostra um forte carácter e espírito de equipa e uma ótima capacidade de acolhimento por parte do grupo já existente. Algo bastante notável é o facto de, mesmo havendo pequenos grupos baseados no encontro de interesses mútuos entre eles, até os extremos se respeitavam, como por exemplo, alunos mais introvertidos e estudiosos serem amigos de alunos mais extrovertidos. Os dois alunos de Educação Especial também estavam perfeitamente incluídos na turma, não sendo de todo um alvo de gozo ou discriminação, verificando-se exatamente o contrário.

Todos estes aspetos, anteriormente mencionados, foram algo que surpreendeu pela positiva, tendo em consideração que uma parte significativa desta turma vive no bairro social Casal da Mira, que é um bairro social relativamente pobre, com alguma delinquência, desemprego de adultos, e muitos deles têm situações familiares pouco ideais, isto é, famílias pouco estruturadas. Alguns exemplos são, não ter a presença de um pai, partilhar casa e por vezes quarto com muitos irmãos, primos, sobrinhos, tios, e em alguns casos até não ter um lugar sólido para viver, tendo de alternar entre casa da mãe e casa de outros familiares, como avós. Dito isto, mesmo nestas situações menos ideais, notou-se bastante interesse e suporte pela parte dos seus Encarregados de Educação – sempre as mães -, que mesmo com todas as dificuldades, estavam presentes nas

reuniões com a diretora de Turma, respondiam às suas comunicações por email ou smartphone, e mostravam preocupação com o futuro dos seus filhos.

No que toca aos conhecimentos na própria disciplina de Educação Visual, ou seja, o nível de conhecimento e habilidade artística geral da turma, houve uma decepção, tendo em consideração que já eram alunos de 9ºano, a expectativa inicial era um pouco maior. Isto já considerando o facto de a Arte ser uma área de estudo que contém um carácter bastante interpretativo e relativo, pois notou-se que a sensibilidade artística não era má, apenas os conhecimentos óbvios e básicos que se esperam de uma turma de 9º ano, não estavam lá. Independentemente deste facto, isso não criou uma atmosfera negativa, antes pelo contrário, apenas ofereceu novos desafios de trabalho, tornando-se bastante interessante, arranjar-se soluções e maneiras novas de lecionar para os ajudar a levantar o seu nível e atingir resultados bons e até, em alguns casos, muito bons nos vários trabalhos executados.

4.1.4. Objetivos e metodologia da investigação

Para terminar a contextualização, anotam-se os objetivos que se procuraram cumprir durante o Estágio, e a metodologia da investigação que ocorreu. Deu-se prioridade à observação do trabalho do Orientador durante o início do ano letivo de forma a entender melhor o funcionamento escolar específico onde a prática ocorreu. Isto tornou-se bastante importante também pelo facto de o Orientador já ter uma carreira longa, permitindo assim receber informação sobre como a escola costumava ser antigamente e na atualidade, contrastando o tipo de alunos e o teor de trabalhos feitos ao longo dos anos. Sendo que o Orientador provém de uma geração mais antiga, este facto permitiu também aprender métodos distintos dos que se procurou utilizar oferecendo assim uma perspetiva bastante abrangente do ensino das artes. Assim que as unidades planeadas se iniciaram, o controlo das aulas tornou-se praticamente autónomo, e o papel do Orientador tomou uma posição mais de suporte e de crítica construtiva.

Quanto aos objetivos da investigação, o principal foi desenvolver a premissa da aprendizagem em liberdade e testá-la em primeira mão, tirando notas e observando as reações dos

alunos a estas aulas de teor explorativo. Foi então assim que a investigação em si teve início, e ao longo de todo o ano letivo, foram recolhidos e organizados os trabalhos dos vários alunos da turma, podendo então ter uma noção geral da efetividade da metodologia letiva aplicada, sendo que o objetivo principal foi observar melhorias gerais nos trabalhos a todos os níveis registados no plano da disciplina.

4.2. EDUCAÇÃO VISUAL 9ºANO

Resumo e calendarização das Unidades Didáticas Lecionadas

4.2.1. Unidade Didática 1

Título: Projeto DAC Atividade de Articulação Curricular 3º Ciclo - Sustentabilidade – Como Viver de Forma Saudável em Zona Urbana

Depois desta fase inicial, introduziu-se então a primeira unidade Didática. Esta surgiu de uma conversa com a Diretora de Turma destes alunos, onde se discutiu a possibilidade de trabalhar em contexto interdisciplinar. Ficou então decidido, que a primeira fase do projeto (DAC) seria mais focado na vertente artística. Assim sendo, esta primeira planificação foi elaborada em contexto das seguintes disciplinas: Educação Visual, Educação Artística e FPS (Formação Pessoal e Social).

O tema principal desta unidade é *Viver de Forma Saudável em Zona Urbana*. Numa época em que a sustentabilidade ambiental está na ordem do dia, tendo em conta as características do planeta em que vivemos, muito devido ao preço que todos estão a pagar pelo conforto que a evolução dos tempos e das sociedades nos tem trazido, teve-se então a ideia de se proporcionar aos alunos um parqueamento para quem se desloca de bicicleta para a escola. Assim sendo, foram definidos os seguintes objetivos na primeira fase da Unidade:

- Fomentar o gosto pela utilização de meios de transporte não poluidores e saudáveis em termos de exercício físico diário;
- Sensibilizar os mais jovens pelos problemas ambientais existentes, muito pelo uso excessivo de meios de transporte nocivos para o ambiente;
- Utilizar a Arte como elemento útil à sociedade para representar os problemas e as soluções relacionados com o meio ambiente.

Assim, no fim da primeira fase deste DAC, o objetivo seria apresentar, à Senhora Diretora do Agrupamento, através do interesse e dos trabalhos feitos pelos alunos, um Projeto que visasse a possibilidade de estes virem para a escola de bicicleta e terem onde as deixar em segurança, durante o período em que se encontrassem na escola.

Planeamento de Aulas

Através de trabalho de equipa, ficou definido que este DAC seria desenvolvido durante 6 aulas de Educação Visual, 4 aulas de Educação Artística e uma aula de suporte de Formação Pessoal e Social na qual houve oportunidade de participar fisicamente. De acordo com o funcionamento da Escola, entenda-se que 1 aula é 1 tempo de 50 minutos.

As temáticas abordadas foram essencialmente o desenho de observação, sendo o modelo uma bicicleta que um aluno disponibilizou de boa vontade para servir de modelo, e a representação da forma e do movimento, neste caso da figura humana, que serviria posteriormente para a composição final. Os conteúdos abordados estão representados nas seguintes páginas após a apresentação do planeamento das aulas.

A estrutura foi a seguinte:

1º parte – Uma 1 Aula de Formação Pessoal e Social – Nesta aula procedeu-se à apresentação do Projeto DAC e apresentação oral da unidade Didática, das várias fases de construção, da metodologia, dos materiais necessários e da avaliação.

2º parte - Uma Aula de Educação Artística – Para iniciar, utilizou-se uma aula de Educação Artística para revisão de alguns conteúdos no âmbito do desenho de observação. Assim, os alunos realizaram alguns registos gráficos (representação de elementos), partindo da observação direta de uma imagem de referência (fotografia da sombra de uma bicicleta).



Figura 3 – Referência de sombra de uma bicicleta;

3º parte Duas Aulas de Educação Visual – De seguida, nesta 3º parte, foram realizados de estudos de corpo humano (baseados no cânone renascentista de 8 cabeças demonstrado no Manual «Novo Visual», pág. 174), e posterior aplicação de vestuário à forma base, aplicando alguns conteúdos/conceitos anteriormente explorados e lecionados (estrutura, composição visual, forma, espaço, módulo-padrão).

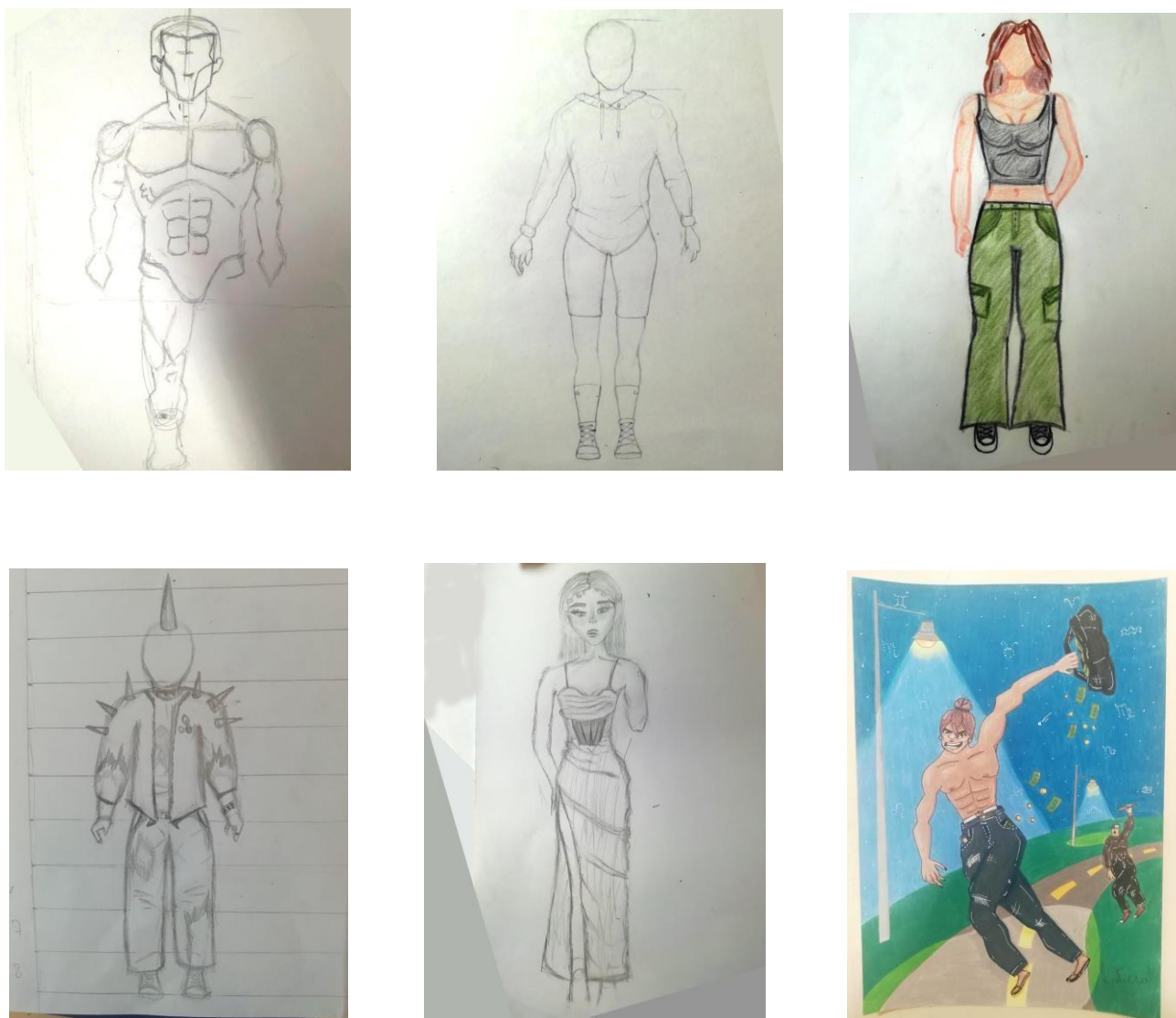


Figura 4 – Exemplos de trabalhos de alunos em diferentes etapas;

4º parte - Uma Aula de Educação Artística e duas aulas de Educação Visual – Tendo iniciado o corpo humano em Educação Visual, conjugou-se desta vez com Educação artística, onde os alunos iniciaram os estudos de desenho de observação da Bicicleta em formato A4/A3, baseado no modelo ao vivo da bicicleta disponibilizada de boa vontade por um dos alunos. Este desenho foi executado numa folha de papel de cavallinho de formato A4/A3.



Figura 5 – Modelo da Bicicleta;

5º parte - Uma Aula de Educação Artística e duas aulas de Educação Visual – Realização e conclusão da realização do desenho compositivo em folhas de cavallinho de formato A4 /A3. Este desenho compositivo consistiu na composição de todos os elementos que fizeram parte deste processo. Os alunos tiveram de conjugar a personagem que tinham realizado anteriormente com uma bicicleta, sendo o produto final uma ilustração. As ilustrações foram finalizadas através de técnicas pictóricas variadas (guache, aguarela, acrílico...) evocando a experimentalização plástica característica da disciplina de Educação Artística. No final, alguns dos desenhos selecionados foram montados num pequeno painel A2 que seriam expostos no fim do ano e que serviriam como projeto final para apresentar a proposta à Direção.



Figura 6 – Exemplo de um trabalho exemplificativo de uma aluna;

6º parte Uma Aula de Educação Artística – Por fim fez-se uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido na U.D projeto DAC. Fez-se então a autoavaliação e procedeu-se à entrega da 1.^a parte do Projeto DAC à Direção da Escola.



Figura 7 – Compilação de trabalhos de alunos nas suas bicicletas com o professor Estagiário na frente;

Conteúdos de Educação Visual abordados durante esta fase:

Domínio/Organizador:

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO;

Aprendizagens Essenciais:

Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais;

Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Perceber os «jogos de poder» das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real;

Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo;

Conteúdos:

Comunicação - Elementos Visuais na comunicação;

Dinâmica Movimento - Dinâmica/tensão nas formas;

Espaço - Espaço/forma, figura/fundo;

Estrutura – Proporção;

Forma - Perceção Visual da forma;

Ações Estratégicas de Ensino e Aprendizagem:

Promover estratégias que envolvam por parte do aluno:

- reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas;

- descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas.

Perfil dos Alunos (Descritores e Áreas de Competências):

Indagador/Investigador (C, D, F, H, I)

Educação Visual		
Docente <u>João Pedro Galo Elvas</u> Aula Nº <u>11 e 12</u> Duração <u>2</u> (Tempos letivos) Data <u>24 10 22</u>		
Sumário		
- Teoria da anatomia humana (canone grego) - Desenho anatómico de movimento (Bicicleta).		
Domínio/Organizador	Aprendizagens Essenciais	
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	
Conteúdos	Ações Estratégicas de Ensino Aprendizagem	Recursos/Materiais
Comunicação: - Elementos Visuais na comunicação Dinâmica Movimento: - Dinâmica/tensão nas formas Espaço: - Espaço/forma, figura/fundo Estrutura: - Proporção Forma: - Percepção Visual da forma	Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - reinventar soluções para a criação de novas imagens relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas - descobrir progressivamente a intencionalidade das suas experiências plásticas.	- Manual “Novo Visual” 7/8/9 págs. 171 - Folha de papel cavalete A4/A3 - Materiais riscadores variados (marcadores, grafite...)
Perfil dos Alunos (Descritores e Áreas de Competências)		
Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)		
Observações		
- A dinâmica de aula será sustentada pela teoria do cânone humano das 8 cabeças explorado no Renascimento (XIV, XVI).		

Figura 8 - Exemplo de plano de Aula (Educação Visual);

Conteúdos de Expressão Artística abordados durante esta fase:

Eixo Estruturante:

EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO

Finalidades:

- Dotar o aluno de ferramentas de análise artística da produção artística;
- Conhecer as potencialidades de diferentes materiais, ferramentas e técnicas artísticas;
- Desenvolver a capacidade expressiva dos alunos; - Reconhecer o potencial da obra pictórica e escultórica;

Princípios Estruturantes:

- Autonomia Valorização da dimensão expressiva na prática artística;
- Flexibilidade e uso flexível dos conteúdos em função dos recursos existentes (materiais e ferramentas);

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a importância do desenho como elemento inicial das produções plásticas;
- Trabalhar os elementos visuais e as suas relações no campo visual;
- Conhecer as propriedades físicas dos materiais e os seus limites;

Operacionalização específica/Área de exploração:

- Bidimensional

Educação Artística		
Docente <u>João Pedro Galo Elvas</u> Aula Nº <u>5</u> Duração <u>1</u> (Tempos letivos) Data <u>20</u> <u>10</u> <u>22</u>		
Sumário		
Exploração de técnicas pictóricas variadas.		
Eixo Estruturante	Finalidades	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	-Dotar o aluno de ferramentas de análise da produção artística. -Conhecer as potencialidades de diferentes materiais, ferramentas e técnicas artísticas. - Desenvolver a capacidade expressiva dos alunos. - Reconhecer o potencial da obra pictórica e escultórica.	
Princípios Estruturantes	Objetivos Específicos	Recursos/Materiais
Autonomia Valorização da dimensão expressiva na prática artística Flexibilidade •uso flexível dos conteúdos em função dos recursos existentes (materiais e ferramentas).	- Reconhecer a importância do desenho como elemento inicial das produções plásticas - Trabalhar os elementos visuais e as suas relações no campo visual - Conhecer as propriedades físicas dos materiais e os seus limites	- Materiais pictóricos variados (aguarela, acrílico, guache...) -Folha de papel de cavalete A4/A3.
Operacionalização específica / Área de exploração		
Bidimensional		
Observações		
- Nesta aula os alunos serão introduzidos ao mundo das técnicas pictóricas variadas onde poderão explorar a sensibilidade artística e a sua própria linguagem plástica. Deverão explorar a mancha através de diversos materiais como aguarela, acrílico...		

Figura 9 - Exemplo de plano de aula(Educação Artística)

Finalização da Proposta

Por fim, em conjunto com os alunos, definiu-se um plano de montagem do estacionamento para as bicicletas dentro do recinto escolar, incluindo local, dimensões e orçamento. O plano foi entregue à direção, incluindo os trabalhos feitos pelos alunos para demonstrar interesse.

Após ter sido apresentado em reunião de Conselho Geral, o qual obteve aprovação unânime e elogios significativos por parte de todos os intervenientes – este Projeto DAC concorreu ao Orçamento Participativo das Escolas – 2022/2023, cuja votação decorreu no Dia do Estudante, 24 de março de 2023, para todos os alunos do 3.º Ciclo. Num universo de 274 alunos do 3.º ciclo, votaram 235 alunos. Resultados da votação: Votos SIM – 229 / Votos NÃO – 6.

O estacionamento para as bicicletas foi então montado.



Figura 10 – Proposta finalizada «Estacionamento de bicicletas»

4.2.2. Unidade Didática 2

Título: Desenho do rosto humano através de Temáticas da fantasia

Esta Unidade foi a segunda Unidade que se abordou com a Turma. A dinâmica de relação professor/aluno já estava estabelecida devido ao DAC anteriormente aplicado, e assim, procedeu-se à seleção da temática, considerando desta vez, tomar uma abordagem que fosse então ao encontro do que se pretendia investigar na Tese. A temática da proposta de Tese era «A Liberdade do Desenho em Contexto Extracurricular». Decidiu-se alterar um pouco a ideia inicial, e aplicar a aprendizagem do desenho através de exercício livre na mesma, mas em contexto de sala de aula, visto que infelizmente nesta turma, não tinham horário para se juntar ao clube das artes, e tornar-se-ia difícil forçar a compra de diários gráficos onde todas as semanas seria feita uma abordagem individual aos desenhos que fizessem nos seus tempos livres. A temática eventualmente evoluiu para simplesmente «A Liberdade na aprendizagem da Arte», de onde a própria investigação se originou.

Tudo isto também foi tomado em consideração devido ao facto de que a temática original da tese tinha sido pensada para alunos do Ensino Artístico Secundário. Dito isto, não houve qualquer tipo de problema na implementação da liberdade no desenho em contexto de sala de aula. Procedeu-se então à seleção dos conteúdos. Visto que já se tinha abordado a forma do corpo humano no DAC, e o *feedback* por parte dos alunos e do Orientador tinham sido bastante positivos, decidiu-se continuar nessa linha de estudo, mas desta vez abordar o rosto. Com a temática do Rosto implementada, os alunos teriam oportunidade de trabalhar as várias características da expressão humana, tornando esta Unidade um tanto mais pessoal.

Considerando o nível bastante básico dos alunos da turma, decidiu-se implementar o desenho do rosto por fases distintas. As primeiras aulas seriam dedicadas à aprendizagem das proporções do Rosto Humano em diversas perspetivas e os vários elementos do rosto (olhos, nariz, boca...). De seguida, seria iniciado o projeto final desta Unidade. Este projeto foi pensado como uma ilustração de um rosto «fantástico», completamente livre. Assim, proporcionou-se aos alunos

algumas bases e ideias para que se pudessem guiar caso o seu sentido criativo ainda não estivesse desperto o suficiente para uma ilustração completamente livre. O sistema que se utilizou, foi uma combinação de temáticas aleatórias que descreviam o tipo de cara que o aluno teria de desenhar. Os alunos tinham então de tirar um papel de cada saco (3 sacos no total), e os três papéis juntos criariam uma combinação específica. As categorias eram as seguintes:

- Saco 1 – Raça/etnia Fantástica: elfo, dragão, humano, ogre/troll, vampiro, duende;
- Saco 2 – Era: Passado, presente, futuro;
- Saco 3 – Género: Feminino, masculino, outro;

Uma combinação seria, por exemplo, um vampiro homem do futuro, ou um Dragão mulher do passado. E assim teriam uma base de fantasia interessante para desenvolverem o seu trabalho. Deu-se ainda assim aos alunos a oportunidade de alterar parâmetros caso não gostassem do que foi selecionado, ao fim ao cabo, a temática é o desenho livre. Este exercício das categorias serviu mais para a libertação da criatividade. A ideia foi recebida com muito ânimo por parte de toda a turma, pois nunca tinham tido oportunidade de fazer algo assim anteriormente.



Figura 11 – Ilustração final de uma das alunas «categorias - dragão, feminino, passado»;

Planeamento de aulas

Os conteúdos incluídos na planificação das aulas foram essencialmente os mesmos que no DAC visto que o rosto é uma continuação direta do corpo humano.

Esta Unidade foi lecionada durante doze aulas de Educação Visual e três de Educação Artística. Estas 3 aulas de Educação Artística serviram de complemento aos conteúdos abordados em Educação Visual. Novamente, de acordo com o funcionamento da Escola, entende-se que uma aula é um tempo de 50 minutos.

A estrutura foi a seguinte:

1º parte - Duas aulas de Educação Visual (07/11/2022) – Nesta primeira aula, foi abordado o Rosto na perspetiva frontal de acordo com o Manual «Novo Visual», pág. 78. Utilizou-se o quadro para representar todos os aspetos relevantes às proporções e à colocação dos vários elementos no Rosto. Os alunos seguiram passo a passo fazendo a sua primeira construção do Rosto em suporte A4.



Figura 12 - Exemplos de rostos em diferentes etapas, na perspetiva frontal, feitos pelos alunos;

2º parte - Uma aula de Educação Artística (10/11/2022) – Na segunda parte, os alunos realizaram diversos estudos de exploração do rosto de uma forma mais livre em suporte A4, considerando o que aprenderam em Educação Visual. Este exercício serviu para despertar a criatividade na representação da forma através de contorno e mancha. Várias técnicas pictóricas como guache e aquarela foram utilizadas.

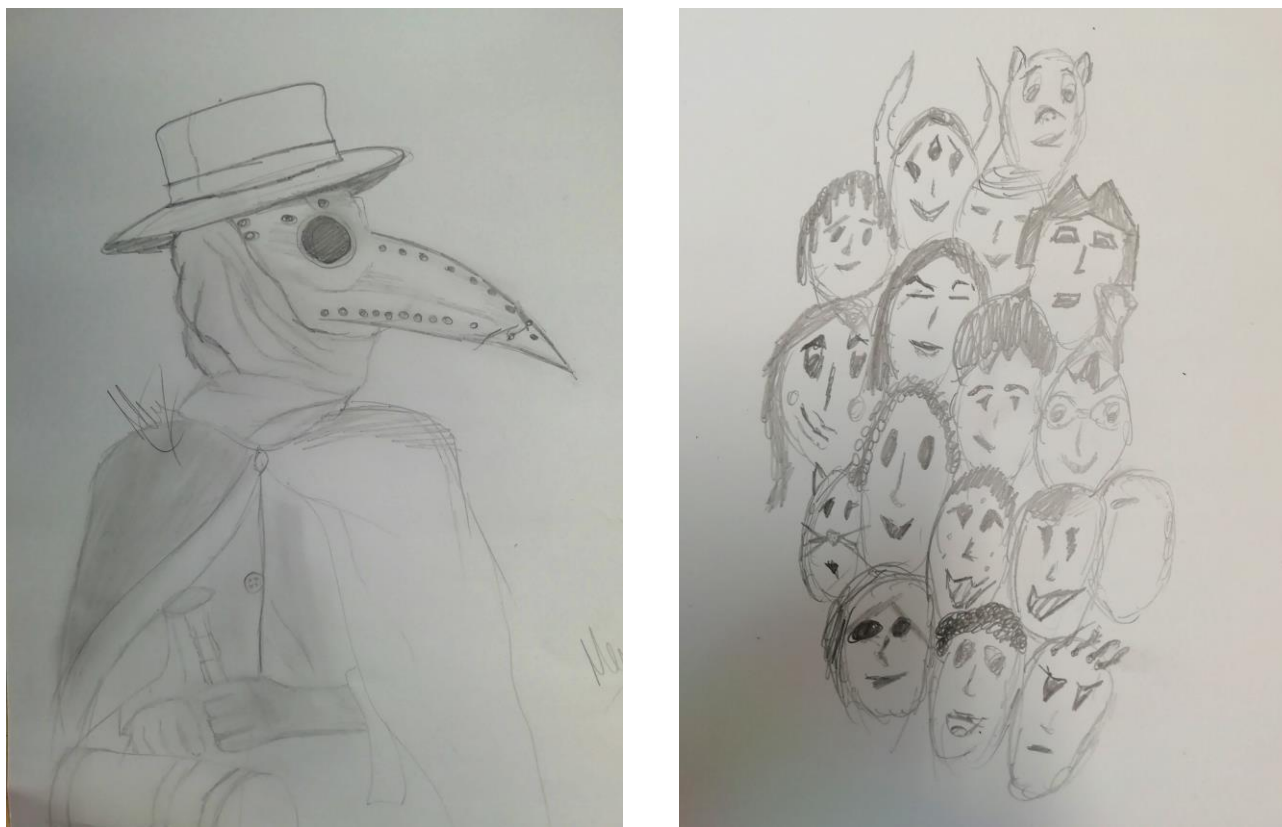


Figura 13 – Dois exemplos de exploração livre por uma aluna e por um aluno respetivamente, que decidiram não pintar;

3º parte Duas aulas de Educação Visual (14/11/2022) – Procedeu-se então à fase seguinte da aprendizagem do rosto. Nestes dois tempos, à semelhança da primeira parte, foi explicado, utilizando o quadro, como representar o rosto, mas desta vez de perfil. Os alunos foram novamente acompanhados e seguiram passo a passo até terem os seus desenhos terminados em suporte A4. Alguns já começaram nesta fase a demonstrar alguma criatividade na customização da personalidade do seu desenho como se pode ver em alguns exemplos abaixo.



Figura 14 – Exemplos de Rostos de perfil de vários níveis feitos nesta fase pelos alunos;

4º parte - Uma aula de Educação Artística (17/11/2022) – Nesta aula de Educação artística deu-se a oportunidade aos alunos de trabalharem livremente nos vários registos do rosto que tinham feito nas aulas anteriores. Assim, tiveram tempo de pintar e/ou dar volumetria aos seus trabalhos.

5º parte - Duas aulas de Educação Visual (21/11/2022) – Esta foi sem sombra de dúvida, a etapa que gerou mais dificuldades na turma inteira, pois tratou-se de trabalhar uma perspetiva

três quartos do Rosto que já é uma dificuldade avançada e que não se trabalha no 3º Ciclo. No entanto acreditou-se nas capacidades deles, baseado nos resultados bastante positivos nas etapas anteriores. Novamente em suporte A4, os alunos seguiram passo a passo a minha explicação no quadro.



Figura 15 - Exemplo do trabalho de uma aluna «Rosto três quartos»;

6º parte - Uma aula de Educação Artística (24/11/2022) – Mais uma vez, foi dada uma aula de Educação Artística de exercícios complementares. Desta vez, os alunos fizeram desenho cego. A ideia era, com os olhos tapados, registavam na folha A4 com o lápis, e depois, baseado no que fizeram, completavam o desenho através da imaginação. Mais uma vez, os resultados surpreenderam pela positiva.



Figura 16 - Exemplos de resultados do exercício «Desenho cego»;

7º parte - Seis aulas de Educação Visual (28/11/2022) - (12/12/2022) – Por fim, foram dadas seis aulas de Educação visual para iniciar e finalizar o projeto final. Foi nesta fase então, após já terem consolidado os conteúdos, que os alunos foram sujeitos à seleção da temática do rosto que iriam fazer. Tiraram então os 3 papeis (raça fantástica, género e era (passado, presente, futuro)) e iniciaram o registo em folha de papel cavalinho A4. A escolha do material foi feita de forma livre, sendo que o objetivo era dar cor ao produto final. Seguindo então as «regras» das proporções anteriormente aprendidas, os alunos trabalharam na sua ilustração.

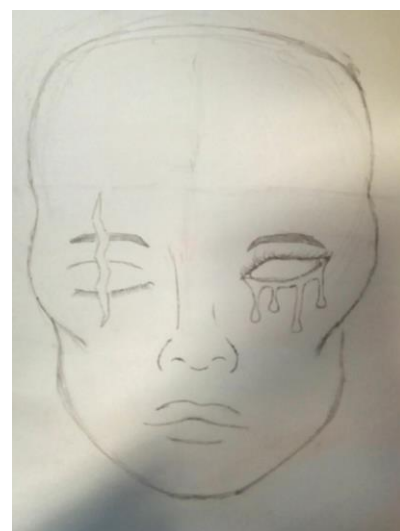


Figura 17 - Vários exemplos de trabalhos em progresso: 1 – vampiro/feminino/presente; 2 – elfo/masculino/futuro; 3 – vampiro/feminino/presente; 4 – troll/masculino/passado; 5 – elfo/feminino/passado; 6 – Vampiro/feminino/futuro;

Conteúdos de Educação Visual abordados durante esta fase:

Domínio/Organizador:

INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO;

Aprendizagens Essenciais:

Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais;

Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Perceber os «jogos de poder» das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real;

Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo;

Conteúdos:

Comunicação - Elementos Visuais na comunicação;

Dinâmica Movimento - Dinâmica/tensão nas formas;

Espaço - Espaço/forma, figura/fundo;

Estrutura – Proporção;

Forma - Percepção Visual da forma;

Ações Estratégicas de Ensino e Aprendizagem:

- Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - a seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações;

- Utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho;

Perfil dos Alunos (Descritores e Áreas de Competências):

Indagador/Investigador (C, D, F, H, I)

Educação Visual		
Docente <u>João Pedro Galo Elvas</u> Aula Nº <u>15 e 16</u> Duração <u>2</u> (Tempos letivos) Data <u>7 11 22</u>		
Sumário		
- Estrutura frontal do Rosto.		
Domínio/Organizador	Aprendizagens Essenciais	
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO	Compreender a importância da inter-relação dos saberes da comunicação visual (espaço, volume, cor, luz, forma, movimento, estrutura, ritmo, entre outros) nos processos de fruição dos universos culturais. Relacionar o modo como os processos de criação interferem na(s) intencionalidade(s) dos objetos artísticos. Perceber os “jogos de poder” das imagens e da sua capacidade de mistificação ou desmistificação do real. Interrogar os processos artísticos para a compreensão da arte contemporânea. Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação do mundo.	
Conteúdos	Ações Estratégicas de Ensino Aprendizagem	Recursos/Materiais
Comunicação: - Elementos Visuais na comunicação Dinâmica Movimento: - Dinâmica/tensão nas formas Espaço: - Espaço/forma, figura/fundo Estrutura: - Proporção Forma: - Percepção Visual da forma	Promover estratégias que envolvam por parte do aluno: - a seleção de técnicas e de materiais ajustando-os à intenção expressiva das suas representações;- a utilização sistemática de processos de registo de ideias, de planeamento e de trabalho;	- Folha de papel cavalete A4/A3 - Materiais riscadores variados (marcadores, grafite...)
Perfil dos Alunos (Descritores e Áreas de Competências)		
Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I)		
Observações		
- Nesta aula será apresentada, de forma teórica, a estrutura do rosto na perspectiva frontal. Será importante destacar algumas maneiras distintas de representação.		

Figura 18 - Exemplo de plano de Aula «Educação Visual»

Conteúdos de Educação Artística abordados durante esta fase:

Eixo Estruturante:

EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO

Finalidades:

- Dotar o aluno de ferramentas de análise da produção artística;
- Conhecer as potencialidades de diferentes materiais, ferramentas e técnicas artísticas;
- Desenvolver a capacidade expressiva dos alunos; - Reconhecer o potencial da obra pictórica e escultórica;
-

Princípios Estruturantes:

- Autonomia Valorização da dimensão expressiva na prática artística;
- Flexibilidade e uso flexível dos conteúdos em função dos recursos existentes (materiais e ferramentas);

Objetivos Específicos:

- Reconhecer a importância do desenho como elemento inicial das produções plásticas;
- Trabalhar os elementos visuais e as suas relações no campo visual;
- Conhecer as propriedades físicas dos materiais e os seus limites;

Operacionalização específica/Área de exploração:

- Bidimensional

Educação Artística		
Docente <u>João Pedro Galo Elvas</u> Aula Nº <u>8</u> Duração <u>1</u> (Tempos letivos) Data <u>10</u> <u>11</u> <u>22</u>		
Sumário		
- Exploração livre do Rosto.		
Eixo Estruturante	Finalidades	
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO	- Dotar o aluno de ferramentas de análise da produção artística. - Conhecer as potencialidades de diferentes materiais, ferramentas e técnicas artísticas. - Desenvolver a capacidade expressiva dos alunos. - Reconhecer o potencial da obra pictórica e escultórica.	
Princípios Estruturantes	Objetivos Específicos	Recursos/Materiais
Autonomia Valorização da dimensão expressiva na prática artística Flexibilidade •uso flexível dos conteúdos em função dos recursos existentes (materiais e ferramentas).	- Reconhecer a importância do desenho como elemento inicial das produções plásticas - Trabalhar os elementos visuais e as suas relações no campo visual - Conhecer as propriedades físicas dos materiais e os seus limites	- Materiais pictóricos variados (aguarela, acrílico, guache...) - Folha de papel de cavalete A4/A3.
Operacionalização específica / Área de exploração		
Bidimensional		
Observações		
- Nesta aula, serão aplicados os conhecimentos da proporção do rosto num registo mais livre de forma a consolidar a matéria, utilizando técnicas pictóricas variadas.		

Figura 19 - Exemplo de plano de Aula «Educação Artística»

4.2.3. Experiência Letiva de aprendizagem

O processo de aprendizagem dos alunos foi bastante positivo. Assistiu-se à criação de trabalhos muito bons feitos por alunos que nunca demonstraram interesse pelo desenho, e até por alunos que pessoalmente afirmaram que não sabiam desenhar ou que não gostavam. No que toca aos alunos que realmente já gostavam ou já mostravam um nível artístico mais avançado, conseguiu-se despertar o seu potencial único. No início do ano notou-se algum fascínio pelo novo Professor Estagiário e tratou-se de se satisfazer as curiosidades que os alunos tinham sobre o assunto. Isso ajudou a criar de imediato uma relação muito positiva entre aluno e professor, facilitando o decorrer das aulas ao longo do ano.

Uma das técnicas que se utilizou para facilitar a aprendizagem e o interesse dos alunos nos conteúdos foi manter sempre, ao longo do ano inteiro, o quadro preenchido com desenhos em todas as aulas. Isto fez com que, não só os alunos ficassem fascinados, como os motivava a completar os seus trabalhos. Até mesmo as dúvidas que os alunos iam tendo, acabavam por ser esclarecidas através desta prática.

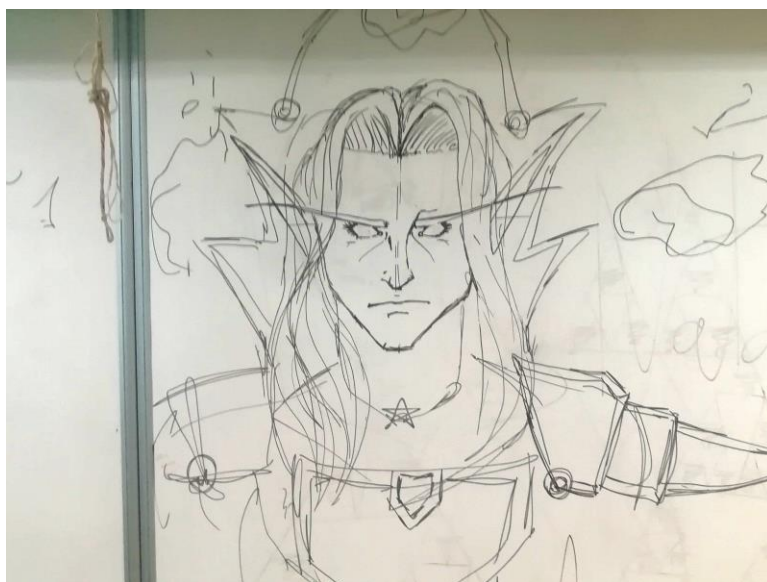


Figura 20 – Exemplo de desenho no quadro durante a Unidade do Rosto na fase final dos elementos de fantasia;

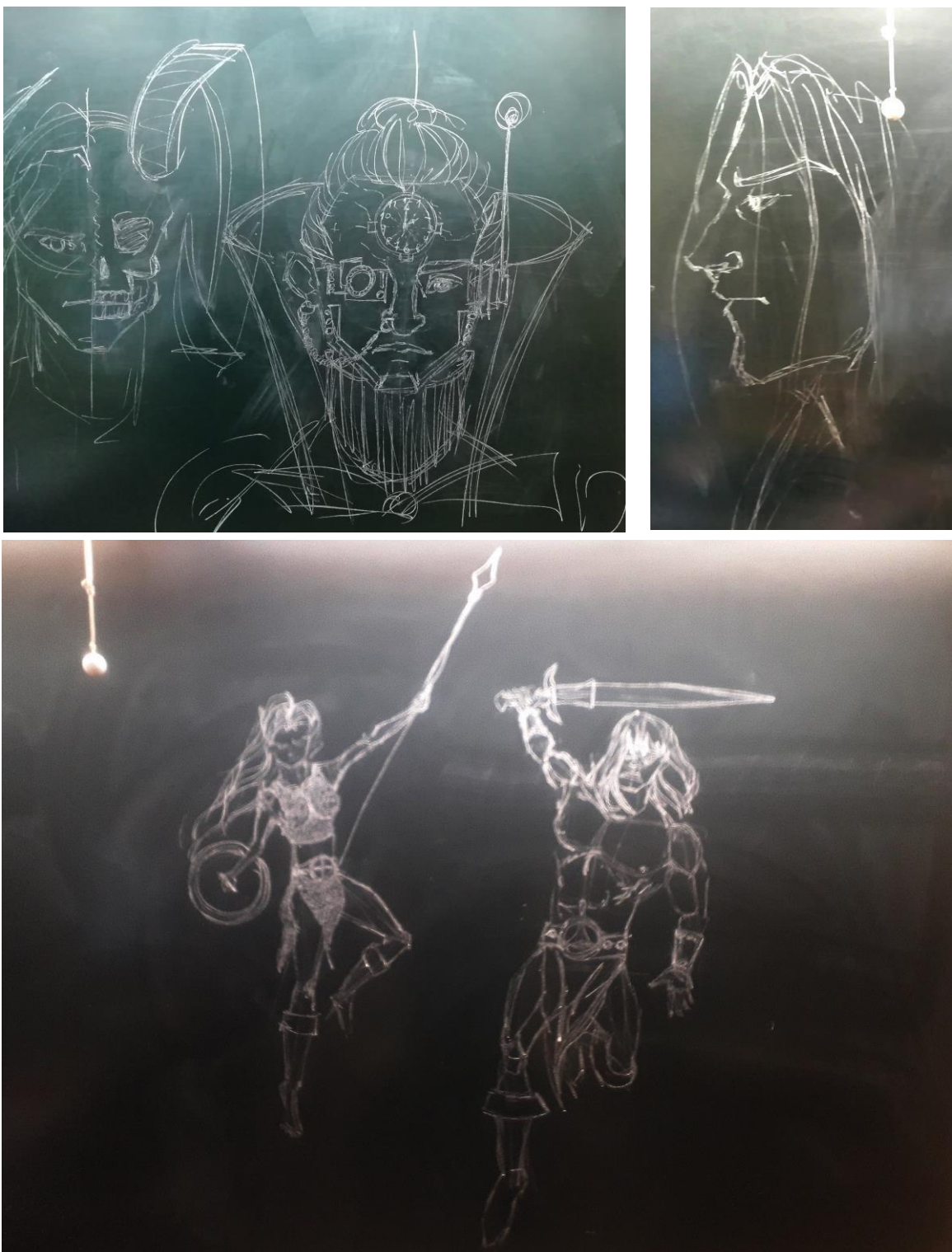


Figura 21 – Mais exemplos de «trabalho de quadro»;

À medida que o ano decorria, houve várias dinâmicas de sala de aula que se adotaram. Uma delas, que funcionou bastante bem principalmente em Educação Artística, foi a dinâmica do trabalho de grupo. Em primeiro lugar, esta ideia surgiu do facto de não haver material para todos, ou de só alguns terem o material necessário. Desta forma, conseguiu fazer-se com que todos utilizassem tintas, como guache, aguarela, entre outras, através da partilha de material, juntando o material que alguns alunos já tinham com material requisitado à escola. Isto, já olhando ao facto de que se tinha pedido apenas os materiais mais essenciais no início do ano, como já foi explicado no capítulo da planificação e calendarização das Unidades Didáticas.



Figura 22 – Alunos partilham as tintas em dinâmica de grupo;

Outro aspeto que era bastante positivo era ver progresso palpável pela parte dos alunos. Sendo que milagres não acontecem e a carga horária de Educação Visual não é extraordinariamente grande, conseguiu-se ver uma ótima evolução na maioria dos alunos. Pode claramente ver-se um salto na maturidade artística nos dois desenhos abaixo apresentados feitos

pelo mesmo aluno, sendo que o da esquerda foi nas primeiras aulas, e o da direita mais no fim do ano.



Figura 23 – Comparação entre um desenho feito início do ano e um no fim do ano pelo mesmo aluno;

Apesar do planeamento destas duas unidades ter sido o foco principal da prática, acabou por se lecionar a disciplina durante quase todo o ano em conjunto com o Orientador que acompanhou o processo de forma sempre muito positiva. Assim, houve outras unidades e conteúdos que se puderam abordar ao longo dos semestres, desta vez de uma maneira um pouco mais tradicional, como por exemplo Arte e Património, Geometria, entre outros. Foi também desenvolvido um desenho de observação, baseado no que normalmente é solicitado em exame, cujo modelo foi uma maçã.

Podem ver-se abaixo alguns exemplos de trabalhos exemplificativos destas Unidades. O polígono estrelado apresentado é solicitado em exame (Prova de Equivalência á Disciplina de E.V).

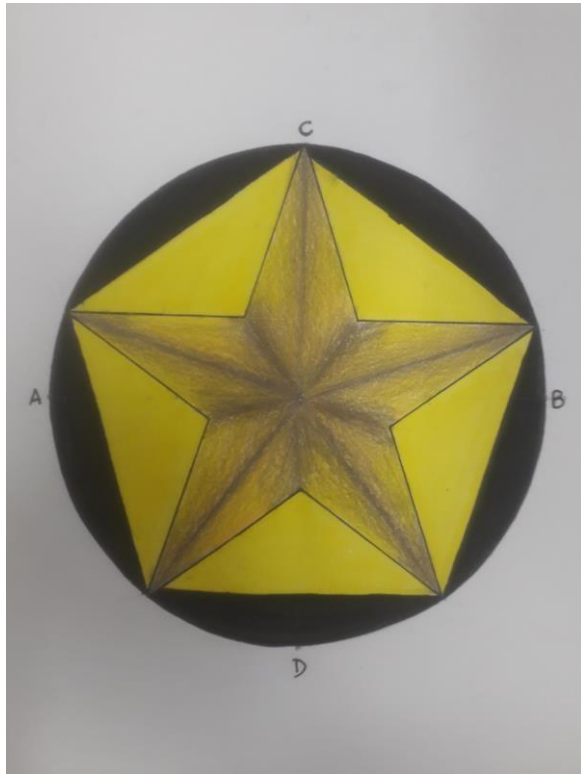


Figura 24 – Exemplos de trabalhos de várias outras Unidades lecionadas ao longo do ano «Arte e Património, Geometria...»;



4.2.4. Resultados Finais/Exposição

O potencial dos resultados foi finalmente observado após conclusão da montagem da exposição final, pois foi aí que, em conjunto com o Orientador e com as outras colegas de Educação Visual do Departamento, se pode juntar tudo o que foi feito ao longo do ano, fazer uma seleção tendo em consideração a estética geral, e expor para que todos na escola tivessem a oportunidade de ver os seus trabalhos e os dos colegas.

Pode-se observar mais alguns registos exemplificativos de alunos do 9º3.



Figura 25 – Desenhos feitos pela mesma aluna

«esquerda – Desenho cego; direita – Rosto Fantástico»;



Figura 26 – Exemplos de desenhos de observação de uma paisagem feitos por duas alunas;

Aproximando-se o fim do ano, procedeu-se então à montagem da exposição final. O intuito desta exposição era apresentar os trabalhos do 9º 3 à comunidade educativa, tendo em consideração elementos como espaço, estética e inclusividade.



Figura 27 – Exposição Final 9º 3



Figura 28 – Exposição Final 9º 3;



Figura 29 – Exposição dos trabalhos do DAC: «Como viver de forma Saudável em Zona Urbana»;

4.2.5. Avaliação

Na avaliação final – 2.º Semestre – apenas uma aluna não foi admitida a exame e não se propôs ao Exames de Equivalência à Frequência, por opção dos pais, que manifestaram vontade de que a filha ficasse no 9.º ano, por ter ingressado no Ensino Português apenas no final de fevereiro. A aluna ficou Não Aprovada.

Também o aluno que frequentava o 9.º ano por disciplinas e que pertencia à UEAM terminou o ano como Não Aprovado.

A restante turma transitou para o 10.º ano, já depois de publicadas as notas finais (pós Provas Finais de Português e Matemática).

Agrupamento de Escolas José Cardoso Pires

2022/23 - 2.º Semestre

9º - 9º3ª

Escola

Escola Básica José Cardoso Pires, São Brás, Amadora

Nº	NOME	PORT.		ING.(1)		FRAN.(2)		HIST.		GEO.		Cid. Dese		Mat		C-NAT.		F-Q.		ED-VI.		T.I.C.		Edu. Físic		F-PESOC		Ed. Art.																
		FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV	FT	FI	NV													
1	Ana Tais M. B. Carvalho	0	0	--	3	0	--	2	1	--	0	0	--	1	0	--	0	0	--	4	0	--	1	0	--	0	0	--	2	0	--	1	0	--										
3	Clévio Aguinaldo M. Domingos	0	0	3	1	0	4	0	0	3	0	0	3	3	0	3	0	0	4	6	0	2	10	0	3	4	0	3	1	0	3	0	0	4	0	0	3							
4	Edson Daniel F. Sanches	7	0	3	6	0	3	1	0	3	1	0	3	5	0	3	0	0	4	13	0	3	16	0	3	12	0	2	9	0	3	2	0	3	14	0	4	0	0	4	3	0	3	
5	Fabiana Cabral Carvalho	2	0	3	3	0	3	1	0	3	1	0	3	2	0	3	0	0	4	24	0	2	13	0	3	23	0	2	8	0	4	3	0	3	10	0	3	1	0	4	2	0	3	
6	Fábio Mendes Furtado	1	0	3	1	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	3	10	0	2	5	0	3	6	0	3	0	0	3	3	0	4	0	0	4	0	0	3				
7	Fábio Miguel G. M. F. Teixeira	21	0	3	9	1	4	0	0	3	3	0	3	11	3	3	0	0	3	24	1	2	33	6	4	15	1	2	21	3	3	5	1	3	16	3	3	1	0	4	4	1	3	
8	Fernando Reis Ribeiro	1	0	3	0	0	NF	0	0	NF	4	0	3	7	3	3	0	0	3	20	3	2	27	12	2	5	3	3	16	4	3	5	0	3	27	18	2	0	0	NF	10	3	3	
9	Gilberto Jesus T. Cruz	2	0	4	2	0	3	0	0	4	0	0	3	4	0	3	0	0	4	12	1	2	8	0	3	9	1	2	9	0	3	2	0	3	1	0	4	0	0	4	0	0	3	
10	Guilherme Dias Tavares	3	0	3	1	0	3	0	0	3	0	0	3	4	0	3	0	0	4	10	0	2	13	0	3	6	0	3	6	0	3	5	0	3	1	0	4	0	0	4	1	0	3	
11	Helton Alexandre F. Furtado	1	0	3	0	0	3	0	0	4	0	0	3	0	0	3	0	0	4	4	0	2	3	0	4	3	0	3	0	0	3	0	0	3	0	0	5	0	0	4	1	0	3	
12	João Miguel P. Cruz	4	0	5	3	0	4	1	0	4	1	0	5	0	0	5	0	0	5	5	0	4	4	0	5	5	0	4	2	0	5	1	0	5	4	0	4	1	0	4	2	0	4	
13	Juliana Ramos Abrantes	0	0	3	0	0	4	0	0	4	0	0	3	0	0	4	0	0	5	4	0	3	2	0	4	3	0	3	0	0	5	1	0	4	0	0	3	0	0	5	0	0	5	
14	Leticia Andrade Gomes	14	0	3	17	0	3	4	0	3	2	0	3	3	0	4	0	0	5	31	0	3	24	0	4	18	0	3	8	0	5	3	0	4	12	0	3	5	0	4	6	0	5	
15	Maria Cabral F. Gomes	11	0	3	6	0	3	2	0	3	1	0	4	3	0	3	0	0	5	21	0	3	15	0	4	16	0	3	5	0	4	3	0	3	5	0	3	2	0	4	0	0	3	
16	Maria Filomena A. Jesus	1	0	4	0	0	3	0	0	4	0	0	3	0	0	4	0	0	5	5	0	3	9	0	4	3	0	3	11	0	4	0	0	4	4	0	4	0	0	5	0	0	4	
17	Marina Palma Costa	5	0	4	6	0	3	1	0	3	1	0	3	2	0	4	0	0	5	9	0	3	12	0	4	8	0	3	6	0	5	0	0	4	17	0	4	0	0	4	4	0	4	
18	Martim Gonçalves Mendes	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	1	5	1	0	5	1	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	5	0	0	4
19	Rita Oliveira Cardoso	3	0	5	5	0	5	1	0	4	1	0	4	2	0	5	1	0	5	9	0	4	8	0	5	7	0	4	0	0	4	1	0	4	5	0	5	1	0	5	1	0	3	
20	Vinicius Guerreiro Monteiro	8	0	4	9	0	4	2	0	3	1	0	3	2	0	4	0	0	4	12	0	2	15	0	3	10	0	3	7	0	3	2	0	4	14	0	3	3	0	4	3	0	3	
21	Albertino Lemos Tati	0	0	3	0	0	3	0	0	c2)	0	0	3	0	0	4	0	0	4	2	0	3	2	0	3	2	0	3	0	0	4	0	0	c1)	0	0	4	0	0	4	0	0	4	
22	Ana Carolina M. Santos	1	0	2	0	0	2	0	0	c2)	0	0	3	0	0	3	0	0	4	0	0	2	1	0	2	0	0	2	0	0	4	0	0	c1)	0	0	3	0	0	4	0	0	4	

Tabela 1 – Pauta final de Avaliação da turma 9º 3;

4.3. ATIVIDADE EXTRA CURRICULARES

4.3.1. Clube das Artes

Durante o ano letivo, parte do cargo de Estagiário foi administrar sessões no Clube das Artes, no qual, infelizmente, houve pouca adesão. Devido a questões pessoais e de horário, o Orientador só teve disponibilidade para marcação de horas do C.A. às quartas-feiras de manhã, das 10h às 12h, e quase todas as turmas de 3º Ciclo não tiveram oportunidade de participar, por incompatibilidade de horário. Houve apenas uma turma de 8º ano que tinha essa manhã sem aulas, e dessa turma, de início inscreveram-se cerca de sete alunos no clube. Entretanto, ao longo dos primeiros 2 meses foram desistindo, e no fim ficaram apenas três alunos no Clube. Isso acabou por não ser um ponto negativo, pois conseguiu fazer-se uma abordagem mais pessoal e desenvolver um tipo de trabalho caracterizado e que acabou por ir mais ao encontro dos interesses pessoais destes três alunos, que por norma se encontraram bastante motivados e empenhados durante todo o ano no clube. Ainda assim, destes três alunos, houve apenas um deles que mostrou uma assiduidade e responsabilidade muito fortes, ao ponto de haver sessões em que estava apenas este aluno presente a trabalhar sozinho na sala do clube.

No geral, a abordagem para o Clube das Artes teve um carácter bastante livre em termos de temáticas e métodos de trabalho. Nas primeiras sessões focou-se em apresentar vários temas e desenhar/pintar várias ilustrações de forma a motivar estes alunos. Acabou por dedicar-se também algumas sessões para introduzir conteúdos de Educação Visual que os alunos pedissem, sendo que, por norma, eram conteúdos em que tinham mais dúvidas ou dificuldades. Dito isto, o verdadeiro foco do clube foi, muitas vezes, ajudar estes alunos a terminar trabalhos artísticos de outras disciplinas. Dá-se o exemplo de uma bussola feito no âmbito da disciplina de História que um aluno quis desenvolver no clube.



Figura 30 - Trabalho de História desenvolvido no Clube das Artes;

Por fim, dos vários trabalhos e temáticas desenvolvidas, destacou-se o trabalho principal que se desenvolveu durante o último semestre. Este consistiu num "Cadáver Esquisito" que é conhecido como uma forma de arte surrealista francesa do Séc. XX, onde dois ou mais artistas participam na mesma ilustração. Visto que nesta reta final, apenas este aluno mais aplicado, anteriormente mencionado, manteve a sua assiduidade consistente, ficou decidido que o professor estagiário participaria no Cadáver Esquisito com o aluno. Funcionou bastante bem pois o aluno mostrou muito interesse na ideia e trabalhou bastante na ilustração, mesmo tendo as suas dificuldades a nível de representação artística.

Em primeiro lugar começou por se fazer um destes Cadáveres num registo um pouco mais rápido para o aluno entender como o processo funcionava. Dobrou-se então uma folha A4 em quatro partes e começou por desenhar-se na primeira divisão sem que o aluno visse o que estava a ser feito, de seguida, na segunda dobra o aluno continuou o desenho e assim sucessivamente. O resultado deste primeiro teste pode ser visto na imagem abaixo.

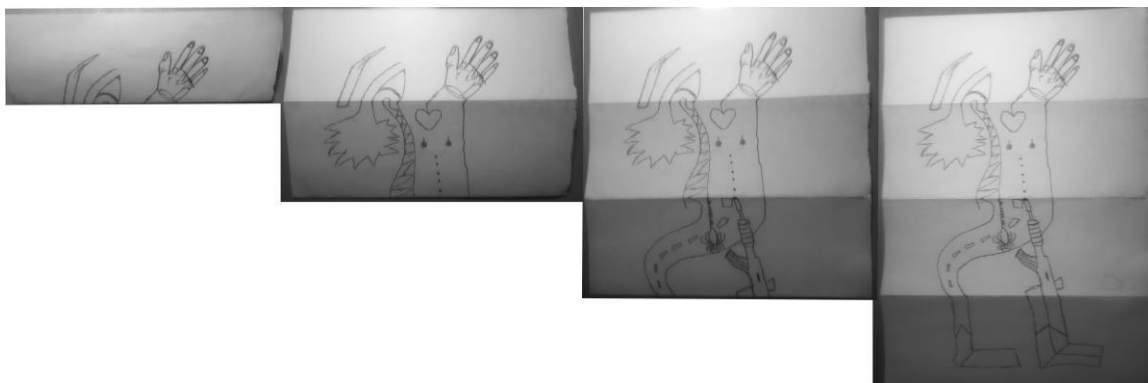


Figura 31 - Primeira tentativa de "Cadáver Esquisito" realizada entre mim e o aluno;

Após ter-se feito este Cadáver Esquisito, o aluno ficou a entender como este tipo de desenho funcionava. Partiu-se então para uma segunda fase, onde se fez mais dois cadáveres desta vez com mais calma e sem tempo limite. Os resultados foram bastante mais interessantes e cuidados como se pode ver nas imagens abaixo.



Figura 32 - Segunda e terceira tentativas de "Cadáver Esquisito" entre mim e o aluno;

Dada a satisfação com estes resultados, decidiu avançar-se para a próxima fase. Ficou decidido que era interessante juntar os dois cadáveres lado a lado e fazer uma montagem que poderia depois ser pintado com uma seleção de cores apropriada.

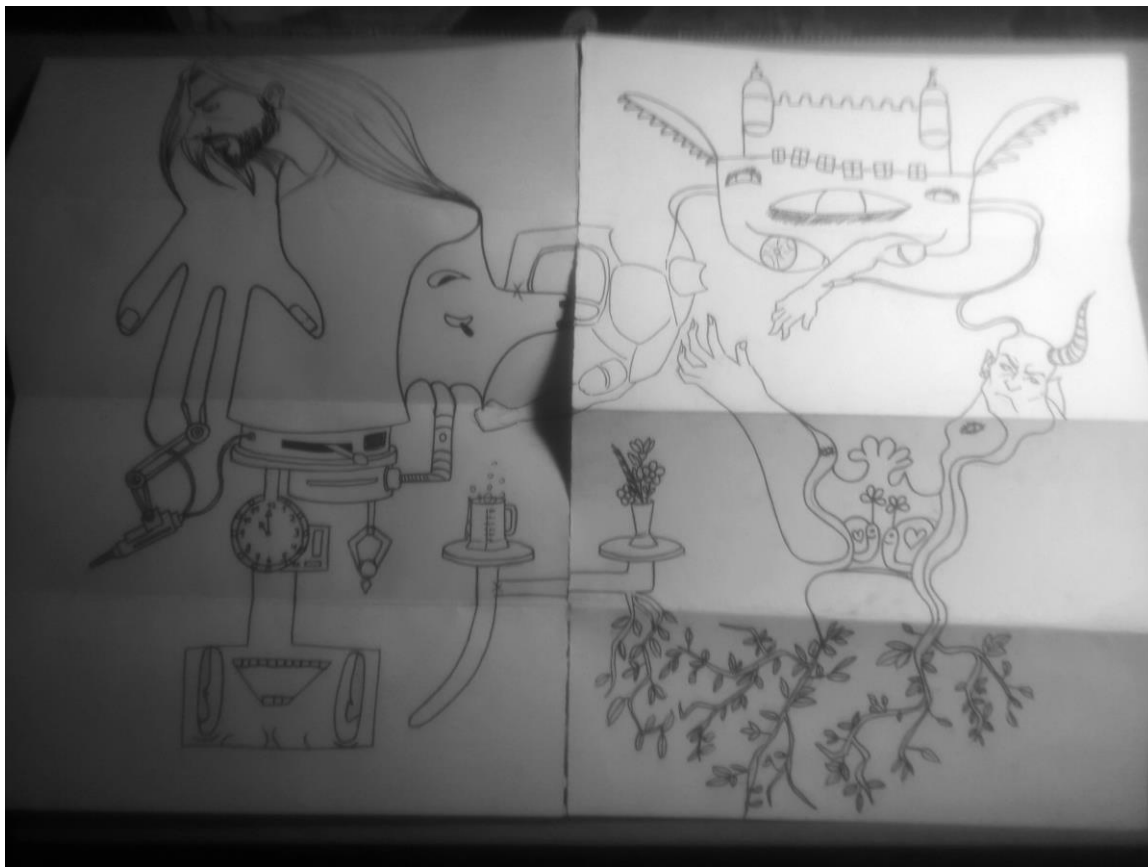


Figura 33 - Montagem dos dois Cadáveres;

Esta foi então a montagem final na qual o aluno iria trabalhar. Foram adicionados alguns elementos de forma a unir ambos os cadáveres e torná-los numa única imagem. Após ter sido feita esta montagem, o aluno recorreu ao uso do papel vegetal de forma a transpor a imagem para uma folha de papel cavalinho A3. Este processo foi um pouco demoroso, pois o aluno não sabia utilizar esta técnica muito bem e teve de a aprender. Assim que terminou, fez-se então uma seleção de cores livre ao gosto do aluno, e procedeu-se à pintura a lápis de cor.

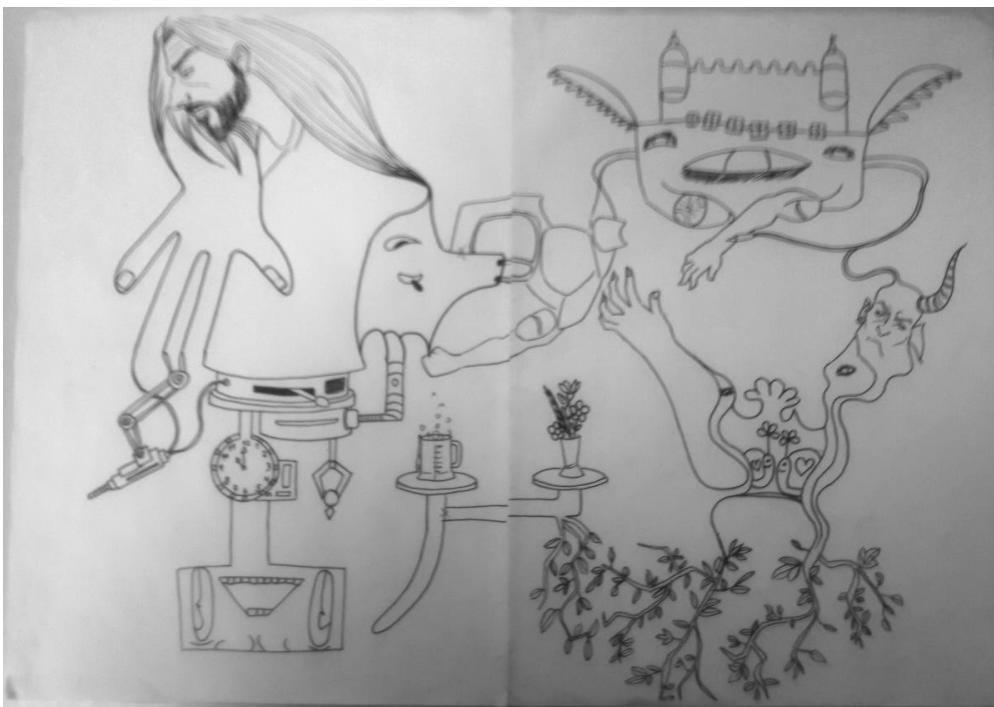


Figura 34 - Fotocópia do Cadáver que serviu de base para transpor a imagem através de papel vegetal;



Figura 35 - "Cadáver Esquisito" finalizado pelo aluno;

4.3.2 – Visitas de Estudo

Particpei ao longo do ano letivo em três visitas de Estudo, inscritas no Plano Anual de Atividades, com a turma que acompanhei. Cito:

- **Geografia:**

- CALENDÁRIO – 8 de novembro
- ATIVIDADE - Visita de Estudo Visita de Estudo à Companhia das Lezírias
- DESCRIÇÃO RESUMIDA DA ATIVIDADE - Observação in loco das praticadas atividades agrícolas e pecuária.
- DISCIPLINA / ESTRUTURA(S) RESPONSÁVEL (VEIS) - Profs. Geografia do 9º ano
- PÚBLICO-ALVO - 9º ano
- OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO - 2,3,4
- RECURSOS FINANCEIROS - 25€ por aluno
- PLANO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE - Guião da visita de Estudo Ficha – Avaliação de atividade do PAA

- **Inglês:**

- CALENDÁRIO – 14 de fevereiro
- ATIVIDADE - Teatro Interativo em Língua Inglesa (Companhia de Teatro INTERACTIVE em parceria com Expolíngua Portugal e a *Interacting Theatre Company*)
- DESCRIÇÃO RESUMIDA DA ATIVIDADE - Assistir à peça – ***The Mystery of the Loch Ness Monster***

Objetivos específicos:

- promover o gosto pelo teatro e pela representação;
- tomar contacto com nativos de língua inglesa e com os diferentes “*accents*” (dos países de LOI).
- PROFESSORES RESPONSÁVEIS - Profs. De inglês do 9º ano
- PÚBLICO ALVO - Alunos do 9º ano
- OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO - 2,3,4

- RECURSOS FINANCEIROS – 8€ por aluno
- PLANO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE – questionário sobre a peça, época do autor, biografia do protagonista (Sherloch Holmes)

- **Inglês**

- CALENDÁRIO – 18 de maio
- ATIVIDADE - ***School of Rock*** – **Hard Rock Café** + Visita à Baixa Pombalina
- DESCRIÇÃO RESUMIDA DA ATIVIDADE - Visita de estudo “***School of Rock***”, no HRCafé – aula sobre a história da música Rock e do nascimento do HRCafé, seguido de almoço no espaço em questão. A visita à Baixa Pombalina pretende dar a conhecer locais emblemáticos da cultura literária e artística portuguesa.
- PROFESSORES RESPONSÁVEIS - Profs. De Inglês e de Português do 9.º ano (Articulação)
- PÚBLICO-ALVO – Alunos do 9º ano
- OBJETIVOS DO PROJETO EDUCATIVO - 2,3,4
- RECURSOS FINANCEIROS – 18€ por aluno
- PLANO DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE - Inglês – atividades / quiz realizadas no espaço HRCafé + Português - reposta a um *quiz*

5. CONCLUSÃO

Para terminar, há que mencionar o facto de ter havido oportunidade de participar no estágio na Escola José Cardoso Pires da Amadora, cujo ambiente é muito positivo e diverso, e também de ter havido oportunidade de trabalhar com o Orientador Manuel Corceiro, que se revelou como uma figura de grande conhecimento artístico e didático, muito devido ao seu percurso profissional, e que possibilitou que toda esta investigação pudesse ter acontecido. Esta experiência única proporcionou um contacto direto com o ensino do 3ºCiclo escolar, oferecendo espaço para confraternizar com todas as entidades do meio, criar laços com os alunos e com os outros profissionais. Apesar de todas as dificuldades, conseguiu entender-se como funciona o ensino na atualidade, incluindo todos os seus aspetos positivos e negativos, e implementar e experimentar várias estratégias de ensino das artes tal como também de relações humanas. Viu-se como funciona o ambiente em sala de aula, como se elaboram planificações das unidades, participou-se nas reuniões de Departamento, fizeram-se avaliações em conjunto com o Orientador, participou-se em Visitas de Estudos no âmbito de diversas disciplinas, trabalhou-se com outros professores em atividades interdisciplinares e encontrou-se também propósito em meio profissional. Este mesmo propósito foi precisamente a exploração deste tema da liberdade na aprendizagem das artes visuais, que irá ser relevante durante toda a carreira futura que se segue. Tendo este interesse vasto pelas artes, procurar-se-á a manutenção e melhoramento dos métodos aplicados para que se possa continuar a criar melhores oportunidades para os alunos dentro do ramo artístico, seja qual for o seu objetivo pessoal final.

Deste modo, dá-se por terminada a presente dissertação, deixando um ambiente de positividade artística e de inclusão, que tanto se procura no meio escolar, e deseja-se que a evolução artística não seja limitada e ofereça liberdade aos praticantes.

6. BIBLIOGRAFIA

- Aprendizagens Essenciais – 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico I Educação Visual 5.º ano, 6.º ano, 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Arnheim, R. (1997). Para uma psicologia da arte & Arte e entropia (1º edição). Dinalivro.
- Brendel, O. (1963). Art and Freedom in Evolutionary Perspective. In G. Bidney, D. The concept of freedom in Anthropology (pp. 245, 249). Wenner-Gren Foundation for Anthropological Research. Disponível em: https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=5HLsDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA245&dq=art+styles+as+consequence+of+freedom&ots=ioEcw_oUcS&sig=pEA1ceEuA2jrRJPi3DSiuZpba0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Consultado a 9 de novembro de 2023
- Brooks, C. (2020). Western Civilization: A Concise History – Vol 2 (Vol. 2) Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1uz0SnatD0t0EAZw-i_dS7q7lQ4W9qDBBCB5R2A5d50k/edit Consultado a 20 de novembro de 2023
- Edman, I. (1951). Art as Education in Freedom. *Art Education*, 4(2), 2–13. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/3184194> Consultado a 7 de novembro de 2023
- Fischer, J. (1961). Art Styles as Cultural Cognitive Maps, 79. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aa.1961.63.1.02a00050> Consultado a 13 de novembro de 2023
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410–415. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/20387059>
- Kavolis, V. (1964). Economic Conditions and Art Styles. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 22(4), 437–441. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/427935> Consultado a 19 de novembro de 2023
- LEITE, Suzana. Et al. (2021). Novo Visual 7/8/9: Educação Visual. 1ª edição. Porto Editora.
- Marques, R. (2001). História Concisa da Pedagogia. Plátano-Edições Técnicas.

- Mialaret, G. (1999). Psicologia da Educação. Instituto Piaget.
- Panofsky, E. (1989). O Significado nas Artes Visuais (1ª edição). Editorial Presença.

- Plano Anual de atividades da Escola. Disponível em: <https://aejcardosopires.pt/>
- Programa de Educação Visual do Ensino Básico – 3º ciclo: Vol. I; Vol. II (revogado pelo despacho 6605-A/2021, 6 de Julho). Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/educacao-visual>
- Projeto Educativo da Escola. Disponível em: <https://aejcardosopires.pt/>
- S. A. (s. d.). Drawings of the Renaissance. Disponível em: <http://www.visual-arts-cork.com/drawing/renaissance-drawings.htm> Consultado a 5 de Dezembro de 2023
- S. A. (s. d.). The Practice of Drawing. Disponível em: <https://thepracticeofdrawing.org/high-renaissance> Consultado a 5 de dezembro de 2023