

MARIA BALBINA DIAS PIRES LEITÃO

**A IMPORTÂNCIA DO *WONDER* NO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA TURMA DE
10ºANO**

**Orientador(a): Professora Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa
e Vasconcelos**

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

Lisboa

2023

MARIA BALBINA DIAS PIRES LEITÃO

**A IMPORTÂNCIA DO *WONDER* NO ENSINO
DAS ARTES VISUAIS
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA TURMA DE
10ºANO**

Relatório de Prática Supervisionada defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa, no dia 3 de Maio de 2023, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação de júri Nº 224/2023 de 14 de Abril de 2023, com a seguinte composição

Presidente: Prof^ª. Doutora Inês Maria Andrade Marques

Arguente: Prof^ª. Doutora Teresa Veiga Furtado

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

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

Lisboa

2023

Agradecimentos

Agradeço o grau de exigência em rigor de linguagem e aquisição de conhecimentos a que fui sujeita no mestrado de Ensino das Artes Visuais da Universidade Lusófona. Devo isso a todos os Professores, em especial à Professora Constança de Vasconcelos, minha orientadora exemplar, pela sua competência, entusiasmo e apoio permanentes.

Agradeço aos Professores Cooperantes Domingos Isabelinho e Teresa Peres Namorado da Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, pelo seu profissionalismo e amizade.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, pela partilha e incentivo.

Agradeço sempre à minha antiga Professora Teresa Furtado, da Universidade de Évora, a amizade e o exemplo de dedicação aos alunos de Práticas Artísticas em Artes Visuais.

Agradeço ao António e aos nossos filhos - a minha família próxima - o ambiente crítico e estimulante em que vivemos.

Resumo

A presente dissertação consiste numa reflexão, que se pretende fundamentada e crítica, sobre a prática do ensino das Artes Visuais e da Cultura Visual, domínio insubstituível na formação integral da pessoa humana e, como tal, presente de pleno direito no currículo escolar. Damos especial atenção ao poder detonador da surpresa e espanto (*wonder*), “acender o rasilho” decisivo na experiência artística. O ensino aproveita a emoção inicial para incentivar o pensamento que conduz à ação e à reflexão crítica. Toda a prática possibilita um refinar do pensamento, que não aceita limites e se estende de forma rizomática: interdisciplinar, intercomunitária, multicultural.

A metodologia de investigação-ação foi concretizada durante a prática de ensino supervisionada na Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, numa turma do 10º ano na disciplina de Desenho A. A unidade didática desenvolvida — com o título de “Da sombra à comoção” — pretendeu intensificar a atenção dos alunos para um fenómeno permanentemente acessível, a sombra, como abertura à consciência de existir aqui e agora.

No ensino realizado, foi dada preponderância à arte contemporânea — reflexiva, crítica, integradora, eclética — pela sua liberdade para manifestar momentos criativos de presença viva e provocadora, tanto individual como coletiva.

Depois de um tempo de observação, a Unidade Didática foi iniciada no 2º período, prolongando-se até ao final do ano letivo, com um grupo heterogéneo de alunos, tempo suficiente para se verificar as consequências positivas, individuais e coletivas, do método de investigação-ação desenvolvido. Esta perceção indica que, como regra, é possível despertar a atenção e vontade dos alunos para pensar e experimentar de forma progressivamente criativa, autónoma e partilhada. Ou seja, dadas as condições propícias, o impulso criativo humano é universal e inato.

Palavras-chave: Arte Contemporânea; Cultura Visual; Ensino de Artes Visuais; *Wonder*

Abstract

The present dissertation consists of a reflection, which intends to be grounded and critical, on the practice of teaching Visual Arts and Visual Culture, and irreplaceable domain in the integral formation of the human person and, as a whole, present in full right in the school curriculum. We pay special attention to the detonating power of surprise and amazement (Wonder), “lighting the fuse” decisive in the artistic experience. Teaching takes advantage of the initial emotion to encourage thinking that leads to action and critical reflection. The whole practice enables a refining of thought, which does not accept limits and extends in a rhizomatic way: interdisciplinary, intercommunal, multicultural.

This research-action methodology was carried out during supervised teaching practice at the Rainha Santa Isabel School, in Estremoz, for 10th grade class in Drawing A. The didactic unit developed — with the title “From the shadow to Commotion” — intended to intensify students’ attention to a permanently accessible phenomenon, the shadow, as an opening to the awareness of existing here and now.

In the teaching carried out, preponderance was given to contemporary art — reflective, critical, integrative, eclectic — for its freedom to manifest creative moments of lively and provocative presence, both individually and collectively.

After a period of observation, the Didactic Unit began in the 2nd period, extending until the end of the academic year, with a heterogeneous group of students, enough time to verify positive consequences, individual and collective, of the research method-developed action. This perception indicates that, as a rule, it is possible to awaken students’ attention and willingness to think and experiment in a progressively autonomous and shared way. That is, given the right conditions, the human creative impulse is universal and innate.

Keywords: Visual arts; Contemporary art; Visual Culture; Visual Arts Teaching; Wonder

Índice Geral

Índice Geral	5
Índice de Imagens	7
Índice de Tabelas	11
 INTRODUÇÃO	 12
 PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	 19
Capítulo 1: Sobre a educação	20
1.2- Sobre a experiência estética/artística	24
1.3 - Introdução ao Ensino das Artes Visuais e importância do seu ensino	27
1.4 - O professor como mediador e facilitador da experiência estética/artística.....	34
Capítulo 2: Para uma definição de <i>Wonder</i> (espanto)	36
2.1 - Concetualização de <i>Wonder</i> (espanto) na relação com a educação	40
2.2- O que pode pretender uma educação que aproveita o <i>Wonder</i> (espanto)?.....	42
Capítulo 3: O prazer no Ensino prático das Artes Visuais enquanto educação para a vida	48
3.1 O prazer na educação. Mas de que tipo de prazer falamos?	52
3.2 A importância da pedagogia divergente no Ensino das Artes Visuais	54
 PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO	 60
Capítulo 4: Problemática e objetivos da investigação	61
4.1. Caracterização da Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz	62
4.1.1 Caracterização das Instalações.....	65
4.1.2 Caracterização social dos alunos da Escola	65
4.1.3 Caracterização da turma onde foi realizada a Prática do Ensino Supervisionada	65
Capítulo 5: Estratégias adotadas perante os problemas observados	68
5.1. Planificação da ação Unidade Didática	83
5.1.1 Unidade Didática - <i>Da Sombra à Comoção</i>	86
5.1.1.2. Fundamentação da unidade didática	86
5.1.1.3. Objetivos da Unidade Didática.....	90
5.1.1.4 Conteúdos	91
5.1.1.5 Concretização do Projeto	91
5.1.1.6 Avaliação.....	134

Capítulo 6: Métodos e Técnicas Utilizados -----	137
6.1 Aplicação de questionários-----	151
6.2 Comentário aos questionários enquanto passo essencial do método de Investigação- Ação no Ensino das Artes Visuais -----	152
6.3 Considerações finais -----	169
Conclusão-----	172
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	 176
 APÊNDICES -----	 182
Apêndice A - Registo fotográfico do Projeto <i>A Verdade da Sombra</i> -----	182
Apêndice B - Herbário -----	195
Apêndice C - Antotipia -----	202
Apêndice D - Exercício: Paisagens de Sombra-----	204
Apêndice E - Livro de Artista -----	207
Apêndice F - Exemplo de um Livro de Artista-----	209
Apêndice G - Exemplo de um Diário Gráfico -----	211
Apêndice H - Exemplo de um Portfólio-----	229
Apêndice I - Exposição final dos trabalhos da Unidade Didática no posto de Turismo de Estremoz-----	242
Apêndice J- Projeto <i>Não á Violência no Namoro</i> -----	261
Apêndice L - Pannel comemorativo - 25 Anos Clube Direitos Humanos-----	262
Apêndice M -----	267
Apêndice N - Questionários Alunos 10ºE-----	270
Questionário nº1-Ambiente Cultural -----	270
Questionário nº2-Verdade da Sombra -----	271
Questionário nº3-Final Unidade Didática da Sombra à Comoção -----	272
Questionário nº4- Final-Atitudes e Valores -----	273
Apêndices O: Questionários alunos 11ºE -----	274
 ANEXOS -----	 276
Anexo 1 - Planificação Anual da Escola Secundária Rainha Santa Isabel Estremoz, Ano Letivo 2021/2022-----	277
Anexo 2 - Avaliação-Escola Secundária Rainha Santa Isabel Ano Letivo 2021/22 ---	281

Índice de Imagens

Figura 1—No atelier do Museu do Azulejo	70
Figura 2—Alunos a interagir com peças de José Pedro Croft, Museu Arte Contemporânea Elvas.....	71
Figura 3— Alunas a interagir com peça de José Pedro Croft, Museu Arte Contemporânea Elvas.....	71
Figura 4—Passeio de Outono Serra D’Ossa	72
Figura 5a—Aluna a fazer registo em diário gráfico. Figura 5b—Passeio de Outono Serra D’Ossa.	73
Figura 5c—Visita Artista Coca Frois David à sala de aula.....	73
Figura 6 - Alunos a ver catálogos de Exposições.....	75
Figura 7 - Alunas a ver catálogos de exposições	75
Figura 8 - Aluna V.A a ver catálogo de exposição	75
Figura 9 - Alunas a ver catálogos de exposições	76
Figura 10 - Mostra de vídeos ao grupo dos alunos com computador portátil.....	77
Figura 11 - Aluno a ver trabalho em curso de uma colega	77
Figura 12—Uso de telemóvel na identificação e classificação de espécies vegetais.....	78
Figura 13—Registo em diário gráfico do esquema para cartaz <i>não á violência no namoro</i>	79
Figura 14—Capa de portefólio com sombras projetadas. (Aluno A.V).....	80
Figura 18—Aluna a desenhar sombras no pátio da escola.....	81
Figura 15— Exemplo de registos em diário gráfico	82
Figura 16-Exemplos de registos em diário gráfico	82
Figura 17 - Mind map orientador	87
Figura 18 - Alunas a pintar no pátio da escola (pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm).....	89
Figura 19 - Alunos a pintar no pátio da escola (pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm).....	89
Figura 20 - Contorno da figura com carvão sobre fundo branco	93
Figura 21 - Contorno da figura com pastel seco(cor) sobre fundo branco.....	94
Figura 22 - Preenchimento da figura com carvão sobre fundo branco	94

Figura 23 - Preenchimento do fundo com tinta-da-China.....	95
Figura 24 - Aula no pátio da escola-desenho da projeção da sombra de uma planta.....	95
Figura 25 - Aula no pátio da escola-desenho da projeção da sombra de uma planta (Aluna L.M).	96
Figura 26 - Exemplo de um dos resultados obtidos (carvão sobre papel).....	96
Figura 27 - Exemplo de um dos resultados obtido (carvão sobre papel)	97
Figura 28 -Exemplo de desenho de contorno (uso retroprojektor) com pastel seco com cor, carvão, giz sobre papel preto e branco.	98
Figura 29 - Exemplo de desenho de contorno da figura com pastel seco com cor.	98
Figura 30 - Preenchimento da figura com pastel seco de cor, sobre fundo branco.....	99
Figura 31 - Preenchimento da figura com carvão sobre fundo branco.	99
Figura 32 - Preenchimento da figura -pastel seco sobre fundo preto.....	100
Figura 33 - Alguns resultados do preenchimento do fundo com tinta-da-china	100
Figura 34 - Exemplos de concretização pela aluna A.V, do projeto <i>Verdade da Sombra</i>	101
Figura 35 - Preenchimento da figura com cor (tinta acrílica).	102
Figura 36 - Notin japonês com tinta-da-china.....	102
Figura 37 - Colagem com folha de jornal, tinta-da-china.	103
Figura 38 - Colagem com folha de jornal, carvão, pastel seco, tinta-da-china.	103
Figura 39 - Alguns dos resultados finais de colagem com folha de jornal, tinta-da-china, corretor, esferográfica, tinta acrílica.	104
Figura 40- Desenho de espécie vegetal com lápis branco sobre papel cor preta.	105
Figura 41- Mostra aos alunos do herbário realizado por mim.	106
Figura 42-Diário gráfico de uma aluna com plantas secas prensadas.....	106
Figura 43-Herbário de alunas com plantas secas prensadas.	107
Figura 44 - Herbário de aluna C.C com plantas secas prensadas.....	107
Figura 45-Herbário de aluna C.C com plantas secas prensadas.....	108
Figura 46 - Preparação para exposição solar (sensibilização da folha de papel com pigmento feito com beterraba)	109
Figura 47 - Preparação para exposição solar (proteção com placa de vidro).....	109
Figura 48 - Placas já preparadas para exposição solar com espécies vegetais autóctones	110
Figura 49 - Exposição à radiação solar das placas.	110

Figura 50 - Colocação de carimbo para identificação e registo da espécie vegetal (nome científico, nome vulgar, data, local) (uso do telemóvel), após exposição solar....	111
Figura 51 - Imagem de ramo de oliveira com sensibilização do papel, com pigmento feito com beterraba.....	111
Figura 52 - Alguns dos resultados obtidos.....	112
Figura 53 – Aluno A.V a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm.	114
Figura 54 -Aluna C.C a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm	114
Figura 55 – Alunos a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm.	115
Figura 57-Alunas a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm	116
Figura 58-Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho aluno T.V).....	116
Figura 59 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho do aluno T.E).....	117
Figura 60 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna A.V).....	117
Figura 61- Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna L.C)	118
Figura 62- Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna L.M)	118
Figura 63 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 (Trabalho do aluno A.V).....	119
Figura 64 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho do aluno T.C)	119
Figura 65 - Colocação dos trabalhos na parede na sala de aula para apreciação e debate na turma.....	120
Figura 66 - Alguns exemplos de trabalhos de Poesia Visual.	121
Figura 67-Livro de Artista- Peça final-Aluna L.M	122
Figura 68-Livro de Artista-Peça final da aluna C.C.....	122
Figura 71- Livro de Artista-Peça final do aluno T.V	124

Figura 72- Livro de Artista- Peça final do aluno T.C.	124
Figura 73- Livro de Artista- Peça final do aluno A.V.....	125
Figura 74- Livro de Artista-Peça final do aluno A.V.....	125
Figura 75- Livro de Artista- Peça final da aluna V.A	126
Figura 76- Livro de Artista-Peça final da aluna V.A	126
Figura 77- Livro de Artista-Peça final da aluna A.V	127
Figura 78- Livro de Artista-Peça final da aluna A.V.	127
Figura 79- Livro de Artista- Peça Fina. Aluno T.E (Aluno diagnosticado com síndrome de Asperger)	128
Figura 80-Livro de Artista-Peça final aluno T.E (Aluno diagnosticado com síndrome de Asperger).....	128
Figura 81- Registo em Diário Gráfico- Esquema para elaboração de portfólio da aluna L.C.....	129
Figura 82- Processo de execução de portfólio aluna L.C	130
Figura 83- Processo de execução de portfólio aluna C.C.....	130
Figura 84- Capa de portfólio com colagem de sombras projetadas sobre cartão. Aluno A.V	131
Figura 85- Capa de portfólio aluno T.E (aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger).....	131
Figura 86- Cartaz da Exposição <i>DA SOMBRA À CO-MOÇÃO</i>	133
Figura 87- Exposição dos trabalhos dos alunos no Posto de Turismo de Estremoz.	134
Figura 88—Aluna a fazer registo em diário gráfico	142
Figura 89— Trabalho final dos alunos AV, LM, TV.	143
Figura 90—Trabalho final dos alunos, CC, IM.	144
Figura 91— Trabalho final do aluno T.E (diagnosticado Síndrome Asperger).....	144
Figura 92— Trabalho final da aluna V.A.	145
Figura 93— Trabalho final dos alunos A.V, T.C.....	145
Figura 94— Exposição no átrio da Escola <i>Não à Violência no Namoro</i>	146
Figura 95— Doris Salcedo, 1999. <i>Untitled</i> , Agosto 2020.	148
Figura 96—Rosa em cerâmica e arame farpado, 2020 (Fotografia da peça que serviu de inspiração aos alunos para criação das rosas em papel. Peça que me foi oferecida pela artista e minha amiga Nara Rangel, em 2020).	149

Figura 97 — Turma 11E ,2022. 25 Anos Clube Direitos Humanos, Arame, papel cor vermelha, tinta acrílica, papel impresso.....	149
Figura 98—Mostra e explicação dos trabalhos realizados pelos alunos da turma 10ºE, a alunos de escolas do concelho de Estremoz.....	150

Índice de Tabelas

Tabela 1-Planificação da Unidade <i>Didática Da Sombra à Comoção</i> -----	84
Tabela 2-Planificação do Exercício (Um exemplo): <i>Livro de Artista</i> -----	85
Tabela 3-Cronograma-----	92
Tabela 4- Desenho 10E-Descritores de Desempenho (Definido pela Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz)-----	137
Tabela 5- Desenho 10E- Descritores de Desempenho (Definido pela Escola Secundaria Rainha Santa Isabel de Estremoz)-----	138
Tabela 6-Unidade didática <i>Da Sombra à Comoção</i> -Pontuação discriminada dos exercícios (de acordo com os professores cooperantes)-----	138
Tabela 7- Definição de Níveis- Parâmetros de avaliação (Definido em conjunto com os professores cooperantes) -----	139
Tabela 8-Proposta Final de Avaliação para os 4 projetos da Unidade Curricular <i>Da Sombra à Comoção</i> -----	267
Tabela 9- Proposta de Avaliação final da unidade Didática <i>Da Sombra á Comoção</i> --	268
Tabela 10-Avaliação Desenho A ao longo do Ano -----	269

INTRODUÇÃO

Ver é uma consequência do funcionamento coordenado de três tipos de processo que têm a ver com o ser, com o sentir e com o saber. É através desses processos que as imagens podem ser ligadas ao organismo e colocadas no seu interior. A experiência só então pode surgir.

Assim que as experiências começam a ser gravadas na memória, os organismos conscientes tornam-se capazes de manter uma história mais ou menos completa da sua vida, uma história das suas interações com os outros e da sua interação com o ambiente, ou seja, uma história de cada vida individual no interior de cada organismo individual
(Damásio, 2020, p. 56)

Ensinar a ver! Vemos a pretensão de ensinar Artes Visuais como otimista e ambiciosa. Parte da convicção de que é possível e se justifica intervir sobre o olhar ingênuo que dá a ver.

Vamos recebendo de António Damásio e dos neurocientistas em geral o conhecimento dos mecanismos da mente integrada no corpo humano. No que toca à visão, sabemos que os nervos óticos são falsos nervos: na verdade, são prolongamentos de sistema nervoso central, do cérebro, que saem do crânio para captar informação do exterior através de órgãos muito especializados, os olhos. O que dá especial sentido à visão humana é toda a complexidade do tratamento cerebral dessa informação, que desde o primeiro instante associa informação recebida de todo o corpo, tanto do seu interior visceral como dos outros órgãos dos sentidos, em conexão/contágio com a reação de outros corpos próximos. A percepção constitui-se através de imagens complexificadas pela incorporação de emoções e memórias, num fluxo que dá substância ao pensamento e à eventual decisão de agir.

Enquanto todas as espécies dotadas de visão se dedicam a coisas concretas, o ser humano é capaz de imaginação. Pela imaginação, a mente incessantemente configura, desconfigura e reconfigura perspectivas da realidade passada e futura. Dificilmente o ser

humano se restringe ao presente, como as outras espécies. É essa também a causa do *stress* crónico a que os seres humanos estão especialmente sujeitos, agravada pela vasta panóplia de alternativas disponíveis para tomar decisões. Entre as inúmeras possibilidades de errar, algumas poderão ser mais adequadas para preparar o futuro. Inclusivamente, podem ser criativas! O ser humano faz mundo através da sua criatividade.

Um professor tem, em resultado da sua preparação e disponibilidade, o privilégio de poder intervir nos processos mentais dos seus alunos, levando-os a sentir-se bem na exploração do não-saber, cujos limites desconhece. Incerteza, dúvidas, erros, tentativas falhadas (mas algumas certas!) encantam a aventura que é viver. Um professor aproveita o espanto e a curiosidade dos alunos para os encorajar a procurar, a não ter medo de errar, corrigir e talvez acertar - a ter o prazer de pensar, a alegria de saber e de inventar. O processo crítico e criativo aprofunda as relações recorrentes entre ver, sentir e saber e, em consequência, ser.

Entre as várias disciplinas do ensino, as Artes Visuais têm especial importância pelo exercício recorrente da relação entre o pensamento crítico/criativo e a procura através da experimentação, da melhor decisão e ação, pelo que contribuem para o florescimento de seres humanos mais completos, mais capazes de procurar soluções para os problemas que surgem e para contribuir para a harmonia global.

Estes conceitos de base estão em linha com as orientações expressas em documentos fundamentais como o Roteiro para a Educação Artística, da UNESCO (Lisboa 2006) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI designada como *Educação - um tesouro a descobrir* (Brasília 2010), e neste em especial, a excelente introdução de Jacques Delors com o título de *A Educação ou a utopia necessária*.

Delors defende o desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades - a educação ao longo da vida - como a via mais eficaz para evitar o crescimento económico a qualquer preço, através da construção de pessoas em relação com pessoas e comunidades que viabiliza a redução da pobreza, da exclusão social e dos conflitos. Enquanto passagem de testemunho das gerações mais velhas (com o cuidado de não se focarem demasiado nos seus próprios problemas), a educação é uma declaração de amor à infância e à juventude (Delors, 2010).

A tendência para a progressiva debilitação da democracia, justifica permanente renovação e reinvenção. Para definir a sua *utopia necessária*, Delors elenca as atitudes desejáveis perante as tensões problemáticas do século XXI:

- a tensão entre o global e o local: tornar-se cidadão do mundo sem perder as suas raízes;
- a tensão entre o universal e o singular: não esquecer o caráter único de cada pessoa, a sua vocação para decidir o seu destino e realizar todas as suas potencialidades;
- entre a tradição e a modernidade: construir a autonomia individual em dialética com a liberdade e evolução do Outro;
- a tensão entre o longo prazo e o curto prazo: a consciência da atual sobrevalorização do efêmero e do imediato, com excesso de informação e de emoções passageiras, convida à prudência na procura paciente de consensos e negociações;
- a tensão entre a indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades: procurar a conciliação entre os dois polos através da educação de todos ao longo da vida, “de maneira a conciliar a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos”;
- a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem: perante currículos escolares sobrecarregados, procurar “preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor pelo conhecimento, pela experiência e pela construção de uma cultura pessoal”;
- a tensão entre o espiritual e o material: manter na educação a importância dos valores morais e o ideal de superação de si mesmo para, no limite, defender a sobrevivência da humanidade(Delors,2010).

Cada professor contribui para que o ambiente escolar facilite o gosto de aprender, consolide a capacidade para aprender a aprender, dê liberdade à curiosidade intelectual e normalize a noção de que todos aprendem com todos: professores e alunos. Nos quatro pilares da educação definidos no referido Relatório da UNESCO, os primeiros três - aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver - preparam o quarto: aprender a ser, para expressamente não deixar inexplorados nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão escondidos no interior de cada um (Delors,2010).

O ensino das Artes, incluindo as Visuais, assenta na convicção de que o gosto e prazer de conviver, pensar, saber e fazer a partir da imaginação e do sentido estético é uma característica natural de todos os seres humanos. O reforço abrangente do pensamento crítico que este ensino exercita e aprofunda pode justificar a sua transversalidade na educação escolar e ao longo da vida.

A presente dissertação enquadra-se no âmbito do curso de *Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* da Universidade Lusófona, a decorrer no ano letivo 2021/2022, orientada pela investigação empírica no decurso da Prática de Ensino Supervisionado na disciplina de Desenho A com uma turma do 10º ano da Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz. Procurou-se utilizar o método de investigação-ação no estudo do valor do espanto e comoção - elementos potencialmente intensificadores da integração pessoal e coletiva - no ambiente educativo expandido das Artes Visuais.

A aplicação prática do método investigação-ação visou encontrar formas facilitadoras de atenuar e talvez ultrapassar os problemas identificados em alguns alunos numa primeira fase de observação da turma em sala de aula: pouca capacidade de concentração, ausência de hábitos de leitura, atitudes de desinteresse e resistência, fraco ritmo de trabalho. Conversas com outros professores contribuíram para estas observações. Em quatro inquéritos progressivos ao longo da Unidade Didática, notou-se a brevidade e aparente desinteresse nas respostas. Com raras exceções, os alunos nunca tinham visitado um museu sem ser com a escola, e nenhum tinha tido qualquer exposição à arte contemporânea. Tornou-se evidente que quase todos os alunos estavam desligados da vida coletiva e cultural da cidade e da região.

Perante os problemas observados, impôs-se a necessidade de sacudir os alunos da sua passividade - pela introdução de elementos de novidade e espanto nas estratégias a adotar. Optou-se pelo estudo das sombras, tendo em consideração a sua variabilidade em nitidez, posição e movimento de acordo com o passar do dia e com a relação entre o sol e as nuvens e o vento. Pareceu ser uma boa forma de estimular hábitos de observação (olhar - ver - explorar) como base da experiência estética e como conexão para uma intensificação da sensação de presença no *aqui e agora* em que a vida se joga.

O propósito da investigação levada a cabo foi procurar saber se o trabalho artístico das formas resultantes da atenção às sombras, pode iluminar a relação entre espanto, educação e florescimento humano (a questão de partida).

As estratégias adotadas foram sendo ajustadas de acordo com os acontecimentos, numa persistente procura de surpresa e inteligibilidade.

A questão de partida foi desdobrada em quatro perguntas:

“Pode um professor estimular a liberdade na abertura - pessoal e coletiva - ao imprevisto? (conceitos-chave: espanto, curiosidade, expressividade, prazer, colaboração)”

“Podem fenómenos vulgares como a sombra proporcionar experiências educativas?”

“Podem essas experiências ser ativamente partilhadas de forma criativa?”

“Pode a arte contemporânea potenciar o ensino das artes visuais?”

A Unidade Didática pretendeu ir avançando respostas a estas questões através de trabalhos criativos focados no tema geral *Da Sombra à Comoção*, em que os alunos foram levados indiretamente a ter o gosto de perceber a arte contemporânea como dedicação àquilo que *hoje* nos afeta, nos *e-mociona* (nos faz sair de onde estávamos) e *co-move* (nos unifica na ação). Recordamos Eisner: *Quando as artes nos comovem de uma maneira genuína, descobrimos o que somos capazes de experimentar. Neste sentido, as artes ajudam-nos a descobrir a envolvimento do nosso ser emocional. Oferecem recursos para experimentar o alcance da nossa receptividade e da nossa sensibilidade* (Eisner, 2020).

Por esta via de revalorização do quotidiano, cremos ter confirmado que as práticas artísticas ativam o reforço da consciência de cada um como agente da sua própria vida, contribuindo para a sua dignidade e florescimento como ser humano.

Pelas artes, aprendemos a ver o que não tínhamos advertido, a sentir o que não tínhamos sentido e a empregar formas de pensamento próprias das artes. Estas experiências têm uma importância fundamental porque, por seu intermédio, empreendemos um processo em que se reconstrói o nosso ser (Eisner, 2020).

Em termos sintéticos, a Unidade Didática obedeceu aos seguintes objetivos:

- 1) atender às particularidades dos alunos enquanto seres sensíveis;
- 2) reconhecer a importância do desenho como convite para pensar e comunicar;
- 3) desenvolver a imaginação e a linguagem simbólica de forma a aprofundar a compreensão concetual;

- 4) integrar conscientemente os conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem;
- 5) promover capacidade de iniciativa, interrogação e envolvimento no trabalho, assim como integração interpessoal;
- 6) explorar as potencialidade e (re)utilização prática de técnicas e materiais;
- 7) reconhecer aspetos transdisciplinares e suas potencialidades;
- 8) explorar as capacidades de crítica e autocrítica dos alunos.

A tese está dividida em duas partes. Cada parte divide-se em três capítulos:

Parte I - Enquadramento Teórico. O 1º Capítulo - Sobre a Educação - divide-se em 4 pontos: o ponto 1.1 aborda o tema da educação em geral, salientando características básicas do ser humano como ser inacabado e prolongadamente vulnerável mas capaz de pleno florescimento dependente dos cuidados dos mais velhos. O ponto 1.2 - Sobre a Experiência Estética/Artística - procura esboçar aspetos histórico-filosóficos básicos, determinantes da influência da experiência estética na educação moral e social dos seres humanos. No ponto 1.3 - Introdução ao Ensino das Artes Visuais e Importância do seu Ensino - prossegue a análise do valor fundamental das práticas artísticas no aprofundamento da multiplicidade de experiências mentais do ser humano na sua relação com a vida, chegando a um tal ponto de complexidade e ambivalência que nada mais poderá servir como sólido e persistente ponto de apoio; desvalorizada a simples procura do belo, desaparecida a fé em qualquer certeza, a relação das experiências estéticas/artísticas com a realidade passou a não dispensar o pensamento reflexivo e crítico. A importância do seu ensino deriva da urgência de, em comunidade, aprender a pensar para poder saber, a par de aprender a fazer e assim poder ser. É por essa necessidade que o professor surge como alguém capacitado para mediar e facilitar de forma dialógica as experiências artísticas, reflexivas e críticas dos seus alunos (ponto 1.4). **O 2º Capítulo - Para uma definição de *Wonder* (espanto)** obedece à ideia de que é pelo espanto, nas suas variantes inquisitivas ou contemplativas, que o ser humano interrompe o curso da vida normal para tentar dar sentido ao que de inesperado acontece. O ponto 2.1 - Concetualização de *Wonder* (espanto) na relação com a Educação, avança características essenciais da relação entre o professor e os alunos, como a caridade e a humildade, para se poder aproveitar o poder detonador de experiências artísticas oferecido pelo espanto. No ponto seguinte (2.2 - O que pode pretender uma Educação que aproveita o *Wonder* (espanto)?), são analisados aspetos decisivos para possibilitar esse

aproveitamento, passando pelo “tato pedagógico” do professor, a análise do *ethos* da sala de aula e da escola, a importância de conceitos como *currículo nulo* e *currículo oculto*. O **3º Capítulo - O Prazer no Ensino prático das Artes Visuais enquanto Educação para a Vida** consiste numa revisão da importância e aplicabilidade do espanto perante os mistérios do mundo no ensino das artes enquanto procura da verdade e do florescimento humano, tanto de professores como de alunos. O ponto 3.1 - O Prazer na Educação - Mas de que tipo de Prazer falamos? - essencialmente defende que prazer e liberdade são indispensáveis para o processo criativo. No ponto 3.2 - A Importância da Pedagogia Divergente no Ensino das Artes Visuais - salienta-se o fato de que a um artista só verdadeiramente interessa investigar a partir de perguntas: as respostas “matam” o prazer da procura. O pensamento artístico é caracteristicamente descentrado, progride em sentidos divergentes e inesperados, é *rizomático*. (Acaso,2019). Nesta experiência autenticamente humana, um professor de Artes Visuais deve poder rever os seus métodos de ensino se os alunos se aborrecerem nas suas aulas.

Parte II - Estudo Empírico consta igualmente de três capítulos: No **4º Capítulo - Problemática e Objetivos da Investigação**, é apresentada a questão de partida e suas subdivisões, assim como os objetivos e a metodologia adotada, de investigação-ação. O ponto 4.1 é dedicado à caracterização da Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, assim como do ambiente sociocultural da turma. O **5º Capítulo - Estratégias adotadas perante os Problemas observados** apresenta todo o trabalho realizado na Unidade Didática, desde a planificação e adoção de estratégias com ajustes oportunos de acordo com o desenvolvimento dos trabalhos e com a ocorrência de acontecimentos relevantes, de forma a introduzir imprevisibilidade e surpresa para estimular os alunos e facilitar as suas aprendizagens. O **6º Capítulo - Métodos e Técnicas utilizados**, dá conta dos questionários realizados, cujas respostas são analisadas e comentadas.

Na **Conclusão** da dissertação, apresentam-se as principais conclusões deste estudo, necessariamente limitado, mas sugestivo das potencialidades do conceito de *Wonder* (espanto) no ensino das Artes Visuais. Seguem-se as referências bibliográficas utilizadas, que foram suporte deste trabalho.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1: Sobre a educação

A condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino
(Edgar Morin, 2000)

Habitamos o mundo. Habitamo-nos ao mundo. *Habitus* é como uma segunda pele, que protege a pele biológica com que nascemos expostos, nus e desprotegidos. Profundamente incompletos e vulneráveis, só sobrevivemos graças aos cuidados dos mais velhos, mas temos uma espantosa vitalidade que se traduz na persistente vontade de existir — de ser — num mundo de que nos começamos a aperceber ainda antes de nascer.

A partir do grande acontecimento que é vir ao mundo, em que tudo é tumultuosamente novo e desafiador, beneficiamos de condições de vida que nos proporcionam a progressiva aquisição de hábitos — hábitos inerentes à espécie humana e hábitos adquiridos que nos assemelham aos seres que nos acolhem: hábitos que conformam o nosso carácter e nos asseguram uma forma de viver.

Nesta progressiva transição do desconhecido para o conhecido e para o habitual, irrompe a novidade, o não habitual que nos afeta e abre novos horizontes de perceção da realidade. Surpreendidos e curiosos, somos convidados a explorar essas novas perspetivas existenciais, sempre de forma ambivalente: tão prontos para avançar na procura de prazer como para recuar e fugir ao sofrimento. Há desafios que estamos ou não estamos à altura de aceitar, mas é nessa interação que a vida se constrói.

A incerteza é um poderoso “*stressor*” - ativador de reações biológicas instantâneas que antecipam o esforço necessário à sobrevivência seguindo uma lógica de “tudo ou nada”. Partilhamos esse sobressalto “sim-pático” (integrador) com todos os seres vivos. Intra-espécie, variamos muito na resposta ao que nos afeta, no que temos disposição para suportar (*pathos*); podemos dizer que somos o que nos afeta: individualmente, somos mais ou menos sensíveis na tolerância à incerteza e à

ambiguidade que podemos experienciar de várias formas, desde excitante surpresa e convite à aventura, até ameaça à nossa tranquilidade, cansaço e vontade de desistir.

Esta experiência híbrida de prazer e sofrimento vai-se desdobrando, permitindo descobrir recompensas no bom uso da razão e da vontade para entretecer a liberdade com as necessidades da existência. A experiência ensina-nos a resistir o suficiente para poder escolher bons objetivos e tomar decisões no momento oportuno. Resistência ao sofrimento é um outro nome da vontade de ser.

A par do desenvolvimento corporal, vai-se consolidando a capacidade para uma progressiva autonomia, servida tanto pela percepção do mundo recebida dos mais velhos — transmissores de hábitos partilhados, de uma cultura comum — como pela aquisição própria. É um “segundo nascimento”, a partir do que, com valor reconhecido pelos nossos semelhantes, nos podemos seriamente habilitar à reprodução e educação dos que nascem.

Porquê educar? Educar (conduzir) uma criança é uma atividade deliberada com o objetivo de aumentar — alargar e aprofundar — a compreensão que a criança tem do mundo e do seu lugar nele. No processo, o mundo — tanto o natural como o humano — abre-se gradualmente à criança, que assim ganha liberdade para nele se mover (agir) e operar (fazer). Para, também ela, poder fazer mundo a partir da sua ingenuidade, como sublinhou Edgar Morin: “A educação deveria incluir o ensino das incertezas... ensinar princípios de estratégia que permitam enfrentar imprevistos, o inesperado e a incerteza” (Morin, 2000).

Em termos pragmáticos, o professor tem um papel fundamental no bom desenvolvimento das crianças, com o objetivo de que elas possam contribuir para um mundo melhor do que aquele em que nasceram; visto pela negativa, na proteção da sociedade e de cada uma das crianças dos desvios (maus hábitos) e erros nesse desenvolvimento. Destes, talvez o mais importante seja a limitação dos interesses da criança a um racionalismo utilitário e egoísta, desvalorizando a relação sensível com os outros e com o mundo.

Em analogia com as plantas, desejamos que os seres humanos floresçam de forma saudável, equilibrada e harmoniosa, isto é, excelente nas diferentes facetas em que a possamos avaliar: pessoal e social, biológica e ética - de acordo com o conceito de

“florescimento humano” desenvolvido por Martha Nussbaum (1947-) inicialmente em defesa da condição feminina na Índia, na sequência dos estudos de economia e intervenção política de Amartya Sen (1933-) contra as desigualdades económicas. Pouco antes (1953), terá sido pela primeira vez editado um livro de Jiddu Krishnamurti (1895-1986) com o título de *Education and the Significance of Life*. Na sua tradução portuguesa, encontramos: “A educação, no sentido verdadeiro, consiste em ajudar o indivíduo a tornar-se maduro e livre, para que floresça plenamente em amor e bondade.” (Krishnamurti, 2020, pág. 20). É intuitiva a equiparação do florescimento harmonioso com a melhor educação possível.

Reconhecemos que no mundo competitivo em que vivemos, as famílias e os governantes públicos podem ser levados a preferir que as crianças, em vez de um florescimento harmonioso, atinjam altos níveis de desempenho apenas em determinadas capacidades que lhes possam garantir maior utilidade social, bem-estar económico e até mesmo celebridade individual, servindo de exemplo para outros no processo competitivo entre humanos.

Pode um grupo social beneficiar com esses sucessos individuais, mas um professor que se reduza a ser apenas uma espécie de *personal trainer* ou treinador de alta competição dos “alunos-atletas” que lhe são confiados, falha o objetivo da sua missão educativa: mais do que *performances* extraordinárias em determinados momentos competitivos, o seu objetivo final é a procura para todos do bem maior que é a felicidade.

A felicidade depende da prudência — procura do justo caminho — e da primazia do bem comum. Infeliz será aquele que procure diretamente a felicidade para si próprio. Além da alegria - por regra, passageira - oferecida por vitórias individuais e pelo eventual bem pessoal delas decorrente, ninguém se pode permitir o alheamento do bem comum, sob pena de auto-condenação a uma vida medíocre. Um professor não deseja isso para os seus alunos. Um professor cuida dos alunos para que tal não aconteça.

No âmbito do atrás referido “segundo nascimento”, culminar do vir ao mundo, coexistem a dádiva do ser e a liberdade para viver. A dívida existencial gerada é paga pela forma positiva como vivemos a nossa própria liberdade e como agradecemos a quem nos criou (no limite, a mãe-natureza).

Para se cumprir o melhor que se pode esperar de um ser humano, é certo que o potencial do seu desejo de afirmação deve ser respeitado, mas procurando enquadrá-lo nesse desejo maior, que é o do bem de todos.

Qualquer dúvida entre favorecer o bem próprio ou o bem comum é um falso dilema porque ambos constituem dimensões interdependentes da mesma realidade a que pertencemos e sem a qual nada valemos. Pela força do carácter, interiorizamos que ambos sempre se devem e podem conciliar. Qualquer alternativa só pode ser percebida como debilidade ou perversão. Em *Educação e o seu significado*, Krishnamurti (2020 pág.22) refere: “A educação correta consiste em compreender a criança tal como é, sem lhe impor o ideal do que pensamos que ela deveria ser.”

Enquanto especial defensora do bem comum, a escola certamente não pode deixar de procurar uma ampla colaboração com a família, as instituições e a sociedade em geral.

A escola pública é a escola inclusiva de todos, de cada um com as suas forças e fraquezas, em especial dos mais frágeis: dos debilitados por erros genéticos, traumatismos ou doenças; dos que, aparentemente saudáveis, foram (e continuam a ser) debilitados por deficientes condições de vida familiar e social. Existe uma importante relação bidirecional entre os resultados escolares e a pobreza, a sociopatia e as doenças, em especial as que se manifestam com perturbação emocional e/ou cognitiva e comportamentos inadequados.

O florescimento humano de todos é a causa final do processo educativo. Não pretendendo excluir ninguém nem criar seres humanos desequilibrados e tristes, a educação deve manter uma perspectiva holística que não pode dispensar o prazer, a procura de beleza e a alegria em comum.

Emil Cioran desenvolve em “*Ser Lírico*” a evidência de estados de alma — de “sangue, sinceridade e chamas” (Cioran, 2020, pág.11-14) — de que muitos seres humanos, em especial na adolescência não conseguem fugir, impulsionados por uma tumultuosa e incoercível fluidez de vivências emocionantes.

Não deveremos aceitar o desafio de prestar mais atenção e respeito ao “ser lírico” de uma criança? Não haverá nele uma potência que suspeitamos não querer perder se desejamos um mundo melhor?

1.2- Sobre a experiência estética/artística

A partir da perplexidade inicial, as linhas de exploração do mundo seguem tendências diferentes para cada pessoa, tanto na apropriação utilitária como em aprofundamentos estéticos, religiosos e científicos.

Se há 400.000 anos o ser humano já tinha preocupações estéticas, nomeadamente de simetria, só há cerca de dois séculos a arte se começou a desligar da espiritualidade, passando progressivamente a assumir-se como “arte pela arte” (Wagensberg, 2014)

Para justificar a importância da experiência estética, Roldán Ramirez (2003 pág.158-159) diz que esta tem:

(...) la capacidad de mostrar los matices inexplorados por la visión cotidiana y práctica de la realidad. Es útil y enriquecedora, porque integra la percepción cotidiana con los nuevos conocimientos para una mayor integración vital y una mejor adaptación al medio. Y esto ocurre en una experiencia profunda, penetrante, que, como marca indeleble, señala lo aprendido y lo incorpora en la estrategias de encuentro con el resto de esferas de nuestra vida.

Se o quotidiano é o lugar de experiência — que pode ser estética ou anestésica (Dewey *apud* Marín Viadel, 2003 pág. 159) — o âmbito escolar está diretamente vocacionado para expor a criança a experiências estéticas importantes para a sua formação integral como pessoa.

Roldán Ramirez (2003 pág.159) recupera as *Cartas Sobre a Educação Estética do Homem* (1795) de Schiller para afirmar que “la educación estética tiene la misión de integrar a la persona, clarificando su inteligencia, elevando sus sentimientos, purificando su actuación moral y depurando su pensamiento y acción política por medio de la *belleza*”. Na sua perspetiva, Schiller vê a educação como procura do “ser humano estético” e possibilidade de nascimento de uma nova “cultura estética”. As suas pretensões universais baseiam-se no reconhecimento da beleza como garantia do bem. A beleza assegura a harmonia entre a natureza e a cultura, e a sua presença ratifica o progresso do indivíduo ou o da sociedade educada para reconhecê-la e valorizá-la.

É diferente a perspectiva que Bishop (2016), pois para ela, Schiller discorda da autonomia da arte estabelecida por Kant (1724 - 1804) na *Crítica do Juízo* (1790), defendendo que o estético deve ser entendido como instrumental na fusão entre dois pólos opostos — sensualidade física e razão intelectual — para alcançar uma moralidade que permita o progresso humano. Ou seja, segundo Bishop (2016), Schiller entende a estética apenas como um caminho para a educação moral, mais do que como objetivo ideal.

Acerca deste tema, consultamos a tese de Nunes (2013), onde somos reconduzidos ao desgosto de idealistas contemporâneos da Revolução Francesa perante a violenta desilusão em que esta se tornou. Entre eles, Schiller defendeu a imperiosa necessidade de uma nova educação estética, que poderia elevar os impulsos humanos e harmonizar a razão com a ética e a moral, produzindo seres livres e iluminados, capazes de fazer bom uso da sua liberdade de pensamento. Para fundamentar este projeto político, Schiller dedicou-se ao estudo de Platão (428/427 a.c - 348/347 a.c) e Aristóteles (384a.c-322a.c), em especial na importância dada pelos Gregos às artes.

Hans Robert Jauss (1921-1997) salienta três categorias básicas da experiência estética grega: 1) *poiesis* — o prazer obtido pelas próprias produções; 2) *aisthesis* — o prazer perante as obras de outros; 3) *catarsis* — o efeito das emoções desencadeadas pelo encontro estético, conduzindo a uma mudança nas convicções ou à libertação do ânimo (Ramírez, 2003 pág. 149).

Para Daniel Innerarity (1959-), filósofo basco que escreve a introdução da *Pequena apologia de la experiencia estética* de Jauss (2002), este teórico da literatura e estética contemporânea defende que “a percepção estética não é nem o conhecimento máximo do ser nem a pura recepção do indizível”, mas sim um jogo tenso entre racionalidade e emotividade que provoca a súbita irrupção de uma “comoção estética” perante a obra de arte. Jauss (2002) apropria-se aqui do conceito desenvolvido por Karl Heinz Bohrer (1932- 2021), segundo o qual, o fenómeno estético contrasta com o não estético pela sua repentinidade, prévia a qualquer concetualização: “[a obra de arte, ...] temos de a compreender antes de a ter compreendido”. Nela, algo de incompreensível vem ao mundo da consciência: aparição fascinante, emocionante, que contrasta com a decrepitude do já conhecido, do já saturado de significações. Semelhante a uma epifania, a “comoção estética é uma experiência de radical inconsequência: ser arrebatado do curso

das coisas e da marcha do tempo, sem atender às consequências. Do encontro catártico com a arte, ninguém volta sem um ganho, inclusive cognitivo”. (Marín Viadel, 2003).

A experiência estética pode ser semelhante ao enamoramento (notar a semelhança com o conceito de “romance” na educação, segundo Alfred Whitehead citado por Ilhéu & Valente (2019), de extrema atenção carregada de emoção, que possibilita a catarse. Em momentos chave da nossa vida pessoal e coletiva, estamos intensamente carentes de uma transcendência que nos liberte da sufocante limitação em que nos encontramos. Ou seja, há momentos propícios para nos apaixonarmos (entre muitos outros em que tal é praticamente impossível).

Esta experiência de grande atenção aos detalhes, ao serviço de uma perspectiva integradora da máxima totalidade, é eminentemente de ordem estética. Distingue-se da experiência científica porque esta, para poder estudar um pormenor, o isola tanto quanto necessário do seu contexto, e o despe de qualquer emocionalidade. O investigador científico procura factos “não contaminados” que possam ser elementos credíveis da construção científica de verdades parciais a caminho de uma suposta “verdade universal”. Ao esteta/artista não interessa a nudez desvitalizada ou anestesiada do facto científico: o seu “caminho da verdade” é íntimo, integral, criativo, impregnado de múltiplas contaminações reais e imaginárias — afetação emocionada com seres vivos, factos, ideias, coisas, consigo mesmo — através de experiências presentativas do mundo da vida, com resultados que, aliás como o cientista, deseja sujeitar à crítica e à partilha.

Idealistas como Schiller aspiravam a uma ética e uma política através da estética. Acreditavam que sem uma educação estética oferecida pelo Estado não seria possível elevar os seres humanos acima das suas inferioridades e simultaneamente promover a paz social.

Se, como defendeu Espinosa (1632-1677) na sua obra *Ética*, a vida é para ser vivida com alegria e esta passa pela vontade de agir de cada um dentro das suas capacidades, a escola pública, e o ensino das artes em particular, pode ter aqui uma missão fundamental: capacitar a inteligência estética de todos para, na prática, “elaborar leituras de tudo o que é conhecido de forma a configurar uma versão nova do mundo e não apenas uma análise do conhecido” (Roldán Rodríguez, 2003 pág. 155). Os sentimentos, consciencialização de emoções — nossas e dos outros — surgem como elementos determinantes do que percebemos e compreendemos. Envolvemo-nos profundamente

com a realidade assim desvelada, o que nos permite a apreensão de diferentes matizes e gradações da mesma e nos leva à descoberta de novas versões do mundo.

Nesta progressão, apercebemo-nos da riqueza infinita da realidade, inclassificável por critérios fixos e estanques. Ganhamos consciência de que, através deste processo, encontramos boas razões para amar uma vida dedicada ao conhecimento e ao cuidado do mundo. Um “empirismo delicado” como disse Goethe (1749-1832), conceito que encontramos no trabalho de Ilhéu & Valente, (2019, pág.68):

Um curriculum desenhado tendo em conta o “empirismo delicado” de Goethe e o “romance” de Whitehead é um desafio para uma escola que ousa colocar questões como: Que folhas, luz, sons, cores, pedras, pétalas, asas, paisagens constroem o saber de cada um e de todos num coletivo de diferentes escalas? Que memórias e diálogos ecoam quando sonhamos com um rio, com a água a escorrer pelas pedras? Que rios temos dentro de nós?

1.3 - Introdução ao Ensino das Artes Visuais e importância do seu ensino

La educación artística no debería proponerse que todas las personas aprendieran a hacer arte sino, más bien al contrario, que a través del arte se aprendiera a ser una persona. (Marín Viadel, 2003, pág. 30)

Qualquer projeto de Educação Artística brota de duas fontes: o conhecimento e o desejo (o que desejaríamos que fosse a arte? O que desejaríamos que fosse a educação?). Marín Viadel elenca cinco conceitos fundamentais: Arte, Educação, Pessoa, Sociedade e Vida - em relação com cinco qualidades imprescindíveis: Liberdade, Totalidade, Universalidade, Perfeição e Desejo (Marín Viadel, 2003 pág. 503)

Notavelmente, no século XIX, Lev Tolstoy (1828-1910) e William Morris (1834 -1869) escrevem sobre a arte como condição da vida humana, ou necessidade da natureza humana, a justificar o direito a uma Educação Artística que desenvolva essa

aptidão e necessidade inata (Marín Viadel, 2003). Mas não se contentam com a escolarização universal, com inclusão da arte no currículo escolar: consideram o direito às artes equiparável ao direito a comer.

Tolstoy valoriza a arte como um dos meios de comunicação das pessoas entre si:

A especificidade deste meio de comunicação, que o distingue da comunicação através da palavra, consiste em que pela palavra um homem transmite a outro os seus pensamentos, enquanto pela arte as pessoas transmitem umas às outras os seus sentimentos[...] uma pessoa é capaz de experimentar o mesmo sentimento que experimentou a pessoa que exprimiu o seu sentimento[...] A arte começa quando uma pessoa, para transmitir a outras pessoas um sentimento que experimentou, de novo o suscita em si próprio e o exprime por sinais exteriores. (Tolstoy, 2018, pág.35).

A arte confirma-se no contágio emocional que resulta da exteriorização de sentimentos experimentados e representados pelo autor. O momento de transmissão artística é um ponto de fusão entre sentimentos experimentados por antepassados longínquos e sentimentos experimentados por contemporâneos. Não há arte sem esse espantoso contágio entre artista e recetor(es), em que este(s) intimamente se apropriam de tudo: da autoria da obra, do artista e de todos os que são afetados nessa fusão.

“A arte é mais ou menos contagiante devido a três condições: 1) à maior ou menor singularidade do sentimento que se transmite; 2) a uma maior ou menor clareza da transmissão desse sentimento; 3) à sinceridade do artista, ou seja, à maior ou menor força com que o próprio artista experimenta o sentimento que transmite.” (Tolstoy, 2018, pág. 42).

Para Tolstoy, estas três condições para a contagiosidade e qualidade da arte estão contidas na genuína e veemente necessidade interior de expressar um determinado sentimento, ato em que necessariamente se conjugam individualidade, clareza e sinceridade. São estes os ingredientes que, independentemente do conteúdo, determinam o mérito da obra e, em geral, o valor da arte na coexistência humana.

Tolstoy cria nos seus domínios de Yásnaia Poliana uma escola para filhos de camponeses que trabalham nas suas terras. Apesar de defender o direito de todos a uma

arte “cultura” (arte para deleite de pessoas ociosas), não apenas utilitária — mais especializada e morosa, procurando o refinamento e a perfeição técnica, servida por materiais sofisticados e pela erudição dos temas — reconhece o lugar da arte “popular”, mais próxima dos sentimentos e interesses dos filhos do povo. Nesta, menos dependente de habilitações técnicas e culturais sofisticadas, ressalta a sinceridade e clareza que Tolstoy tanto valoriza.

Pela mesma altura, também o intelectual americano William Morris (1834-1896) se celebrou por defender a educação universal, com relevo para a arte como ingrediente essencial da procura de beleza e bem-estar, em confronto com o objetivo exclusivo de máximo benefício económico da sociedade industrial. Com esta, foi definitivamente instaurado o desequilíbrio “entre produtos e necessidades, entre trabalho e ócio, entre natureza e sociedade.” (Marín Viadel, 2003 pág. 510)

De entre os inúmeros intelectuais artistas que marcaram o seu tempo, interessa salientar o austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960) que, na sequência dos seus estudos com crianças e com deficientes visuais e mentais, introduziu a ideia de que:

(...) las imágenes más naturales no tienen por qué ser necesariamente las realistas, según la tradición visual occidental preponderante desde el Renacimiento, y que por lo tanto las características formales típicas de los dibujos espontáneos infantiles - el garabateo, las desproporciones y esquematismos, etc. -, no son ni deficiencias, ni errores, ni respuestas inmaduras, ni formas arbitrarias, sino qui sencillamente responden a modos de comprender y representar el mundo que no proceden directamente de la visión. (Marín Viadel, 2003 pág. 519)

A procedência não direta e exclusivamente visual das imagens artísticas tinha sido uma das características essenciais do expressionismo alemão, dominante no período em que Lowenfeld era estudante de pintura. Steinberg, um seu professor, defendia a superior importância da percepção tátil na criação escultórica. Por diversas razões que não é possível aqui desenvolver, Lowenfeld concluiu que todos os seres humanos são natural e espontaneamente criativos. Qualquer criança usa a capacidade que tem para resolver problemas, mas também para se expressar a si própria. O impulso criativo é universal e inato.

Voltando um pouco atrás na história: a partir do impressionismo no século XIX, desaparece o elogio do belo, da harmonia e da mimese com o surgimento da arte abstrata e das vanguardas modernistas e iconoclastas de que são exemplo artistas como Malevich (1879 -1935) e Marcel Duchamp (1887-1968), este notável iniciador do “*n’importe quoi*” (Jimenez, 2021 pág.14). O “antigo” é expulso como libertação de um detestado academismo conservador, expandem-se os limites conceituais, esfumam-se as fronteiras na aproximação da arte à vida e mesmo à não-arte.

Parafraseando Guerreiro (2016), Jimenez, (2021 pág. 19) considera que “a unidade das Belas-Artes - desenho, pintura, escultura, arquitectura — [...] quebra-se; abre-se então um vasto domínio de inovações, de experimentações, de correspondências inéditas e de polivalências à procura de uma nova coerência.”

Conceitos como “obra de arte” parecem inadequados para apreender a vertiginosa abundância de experiências que configuram “o campo assaz vago da arte contemporânea” (Jimenez, 2021 pág.20) atual, resultante da revolução modernista do século passado e aparente transição para novas designações, como “artes plásticas”, em reconhecimento da explosiva diversificação de processos criativos, ou “arte atual” que parece ir no sentido da “des-definição da arte” já detetada pelo teórico e crítico de arte norte-americano Harold Rosenberg (1907-1978). Assistimos a uma incessante abertura a novas experiências estéticas e, “no melhor dos casos, a um novo olhar sobre o mundo” (Jimenez, 2021 pág.22) que interessa a todos e certamente à educação.

Apesar da muito discutida renitência, ou mesmo decepção, de vastos públicos perante os frutos do “*n’importe quoi*” introduzido por Duchamp, persiste uma forte necessidade de liberdade e de permissão nesse “vale-tudo” da experiência artística - potenciado pelo fácil acesso aos rápidos avanços tecnológicos ao dispor do artista. O que isto significa é que, para lá da procura do belo e do sublime, está em curso uma massiva democratização da arte como afirmação pessoal e coletiva, por todas as possíveis razões práticas - de negócio a intervenção política - ou por nenhuma delas: “a arte pela arte”.

Embora saibamos que os humanos não têm acesso à verdade definitiva, apenas à opinião, acreditamos em verdades que nos ajudam a viver, sempre sujeitas a revisão. Não há alternativa. A par da fé na verdade revelada e do crédito na demonstração da verdade científica, a verdade estética/artística nasce da íntima relação de cada um com o mundo (Wagensberg, 2015). Mesmo que não procuremos a harmonia da beleza,

procuramos algo de significativo através de “um outro olhar” necessariamente afetivo e sem fronteiras com o que nos envolve.

De certa forma, todos somos artistas, mesmo sem o sabermos ou até duvidando do que isso possa querer dizer.

Interpretamos como desilusão de um idealista a afirmação da morte da arte por Hegel na introdução aos seus cursos de Estética (Guerreiro, 2016 pág.42): “no que à arte diz respeito, quanto à sua suprema destinação, ela é e permanece para nós uma coisa do passado” (Hegel *apud* Guerreiro, 2016. pág. 41). Em consequência, Guerreiro conclui que “as Faculdades de Belas Artes mais não fazem do que ocupar-se de um morto e, por isso, condenadas a viver um drama lutuoso [...]” (Guerreiro, 2016).

Aparentemente, Heidegger ultrapassou o luto hegeliano ao afirmar que “arte é a posta em obra da verdade” (Heidegger, 2018, pág.56) o que, trazido para a educação, nos permite dizer que a arte maior de um professor é levar o aluno a des(en)cobrir as forças que lhe são imanentes e favorecer a sua irrupção, o seu acontecimento, a sua percepção pelos outros e por si próprio.

Confundem-se artista e público na verdade de cada um.

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (Freire, 1997 pág.17-18)

Paulo Freire, empenhado na emancipação dos desfavorecidos, aprendeu com Dewey que “educar não é transferir conhecimento, mas sim criar as condições para a sua produção ou construção” (Freire, 1997 pág. 47). Como ensinar a pescar é um processo interminável de conquista a partir de tentativas, dúvidas, erros, acontecimentos inesperados, enredos e silêncios perplexos. Na aplicação ao difuso domínio artístico, um professor está constantemente em desafio consigo próprio, com humildade e firmeza.

Vasconcelos (2021) sintetiza o momento presente:

Se em algumas sociedades o ensino artístico ainda é visto com alguma menoridade, também é certo que existe cada vez mais, na contemporaneidade, um reconhecimento da importância das Artes no desenvolvimento de competências transversais, fundamentais para a vida no século XXI. Assistimos a um alargamento do campo da educação artística em diferentes dimensões complementares. A primeira é o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento integral dos alunos, pela capacidade de compreensão e recriação do mundo, expressão de subjetividade do eu e ambiente favorável ao desenvolvimento da cidadania. A arte como experiência e prática transformadora permite alterar o ambiente individual, social e comunitário através de práticas estéticas. (Jimenez, Aguirre, Pimentel, *apud* Vasconcelos, 2021)

A arte contemporânea desenvolve-se como hibridização expansiva de conceitos, valores e meios, num campo interdisciplinar sem fronteiras, de alguma forma original, mesmo quando se apropria de obras de outros autores para lhes conferir um novo significado. Cada momento que passa é já passado, mas o desafio permanece numa impaciência voraz. Trata-se de desafiar os limites da imaginação, que passa pela integração eclética de elementos e técnicas díspares, até inconciliáveis numa primeira impressão. São formas de causar espanto e perplexidade, provocadoras de emoção e pensamento crítico - em expansão equiparável com a necessidade de ensino artístico, no sentido de maior compreensão e apreciação do mundo visual. Todos estamos convidados para compreender arte, fazer arte e interagir no mundo das artes. Nem todos os alunos se dedicarão às artes, mas “todos têm direito a melhorar a sua qualidade de vida pela compreensão de obras de arte no seu contexto, desenvolvimento da estética, sendo uma atitude civilizacional formar uma população culturalmente consciente.” (Vasconcelos, 2021).

Neste sentido, educar através das artes é também uma experiência artística. Perguntamo-nos então se pode a educação prescindir das artes? Ou se podem as artes ser o “parente pobre” da educação? Cremos que não, que o professor tem de estar absolutamente convicto da essência artística da vida humana e de que lhe cabe dar o exemplo através da sua própria vida.

Por tudo isto, a pergunta sobre se é realmente possível uma educação em artes, pode ter deixado de fazer sentido; no entanto, tem uma história que permanece importante. Guerreiro (2016 pág.39) começa por lembrar Courbet (1819-1877), que, convicto de que a arte não pode ser ensinada, sempre recusou ser professor, para passar ao historiador e filósofo de arte Thierry de Duve (1944-), grande reformador das escolas de arte em França, que sempre disse que “a arte não se ensina, transmite-se”. Isto é, transmite-se a tradição, de acordo com três modos intrincados:

1) a transmissão técnica, que se faz por aprendizagem, em que o aprendiz vê o mestre fazer e vai depois fazer como aprendeu - neste caso, a tradição baseia-se no *métier*, no saber-fazer (nessa competência técnica protegida pelo corporativismo que tem de estar evidente para que não se diga: “isso também eu fazia”);

2) a transmissão teórica, que se faz pelo ensino formal;

3) a transmissão estética, que se faz pela formação do juízo e do gosto, em que o mestre vai mostrando ao aluno aquilo que ele julga exemplar.

A modernidade na arte, para Thierry de Duve (1944-), começa quando a transmissão estética se torna o modo dominante da tradição. Ou seja, quando o museu se torna escola de arte. E termina, provavelmente, quando as escolas de arte se tornam museus. Isto é historicamente importante porque, radicalmente contra a transformação das escolas de arte em museus, surgiram instituições como a Bauhaus e artistas-professores como Wolf Vostell, Joseph Beuys ou John Cage. Este último, tal como Gropius e outros membros da Bauhaus, defendia que “o professor deve descobrir o que o aluno sabe — o que não é fácil — e em seguida incitá-lo e treiná-lo para ele ser corajoso no desenvolvimento dos seus conhecimentos e práticas.” Numa só palavra, amadurecer (Cage *apud* Guerreiro, 2016 pág.59).

Vostell, depois de co-fundar o movimento artístico Fluxus, onde tudo pode ser arte e “ser artista é ser um educador”, instalou-se numa antiga fábrica de lavagem de lãs nos Barruecos, em Malpartida de Cáceres. Aí permanece um museu comemorativo de Vostell, fixando de forma perene, práticas artísticas que paradoxalmente pretendiam romper com qualquer estagnação ou fixação de sentido.

Em 1969, Joseph Beuys (1921-1986), que também pertenceu ao Fluxus, disse algo equivalente — “Ser professor é a minha maior obra de arte” (Beuys, *apud* Bishop,

2016, pág.385) - que veio a ser título de uma grande exposição dos seus trabalhos no Kunstmuseum de Ahlen em 2008. Caracteristicamente, inventava situações provocadoras de espanto nos alunos, trabalhando depois a partir das suas reações.

É *acontecimento*, por mínimo que seja, aquilo que afeta e convida a pensar. O ensino das artes tenta ir mais longe: encoraja o aluno — tendencialmente caído na banalidade do quotidiano — a apropriar-se da novidade para reatualizar as suas ideias e projetos e ter a liberdade de os expressar e sujeitar à reflexão crítica num ambiente de trabalho comum facilitador da interpretação do real:

“La educación artística no es un campo circunscrito al ámbito escolar, es también un proyecto poblado de imaginación, de esperanzas y libertades, un paisaje de deseos visuales, de sueños de un mundo mejor para todos las personas.” (Marín Viadel 2003, pág.501)

1.4 - O professor como mediador e facilitador da experiência estética/artística

Nem todos os professores são artistas provocadores como Joseph Beuys (1921-1986), mas todos de certo modo são mediadores/facilitadores entre o aluno e o mundo, de várias formas que não se excluem entre si. De acordo com Schinkel (2019), um professor pode agir de três modos: como *filtro*, escolhendo determinados aspetos do mundo para o aluno encontrar e proporcionando meios necessários para esse encontro; como *guia*, iniciando a criança em determinadas experiências; como representante do mundo.

Ser professor é uma vocação exigente, generosa e otimista, dedicada a estimular aprendizagens dos alunos no âmbito da sua disciplina, desejavelmente aquela que melhor domina e mais lhe interessa, como contribuição para o seu desenvolvimento integral. Convém notar que, em qualquer disciplina, os melhores frutos estão muitas vezes na fronteira com outras disciplinas (noutro âmbito específico, recordamos a célebre frase de Abel Salazar “o médico que só sabe de medicina nem de medicina sabe”), o que cada

vez mais justifica a investigação e práticas interdisciplinares, nomeadamente através do trabalho conjunto com outros professores.

Num sistema educativo concebido e estruturado como processo cumulativo positivista cujos resultados são testados pela avaliação programada de respostas concisas a perguntas concretas referentes a objetivos educativos pré-definidos, não há tempo suficiente para estimular a dúvida, o espanto (como Beuys) e a imaginação com base no já sabido e na coragem para especular (como John Cage). Para esses artistas, não haveria condições para a educação artística.

É difícil motivar os alunos para, no tempo estipulado para uma aula, pararem para pensar, usarem a imaginação ao procurar possíveis respostas alternativas, questionar limites e enquadramentos fixos, encorajar a dúvida, conviver com o não-saber (Elsworth *apud* Acaso, 2019) enquanto potencial de incerteza e espanto quanto ao muito que ainda não sabem (mesmo que julguem saber) e o muito que podem ou não vir a saber (Wolbert, L & Schinkel, A, 2021).

Apesar disso, poderão ser cativados por determinados temas - em especial se os respetivos professores continuarem genuinamente interessados nesses temas e cultivarem uma atitude não dogmática e dialogante, com uma razoável dose de caridade e de humildade (enquanto conceitos importantes na educação artística, como adiante se desenvolverá) no encorajamento de cada um dos seus alunos para a descoberta do seu próprio percurso educativo, aquele em que se possam transcender. Graças a teóricos como Howard Gardner, sabemos haver múltiplos diferentes tipos de inteligência que — em resposta a diferentes contextos familiares, socioculturais e históricos nos distinguem e singularizam.

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (Freire, 2002 pág.33)

Capítulo 2: Para uma definição de *Wonder* (espanto)

O conceito de *Wonder* é polimorfo, o que nos dificulta a tradução para a língua portuguesa. Por defeito, optamos por *espanto* para traduzir *wonder*, embora possamos usar outras palavras, conforme o contexto em que surgem.

Tanto Platão como Aristóteles entendem *thaumazein* como *pathos*/afetação traduzida como espanto que consideram estar na origem da filosofia. O espanto surge da *arkhé*, a origem de onde algo surge mas que não é deixado para trás: o verbo *arkhein* — imperar — exprime a relevância que determina o espanto como *pathos*, disposição que nos faz deter, em suspenso sob fascínio daquilo diante do qual se estaca ou recua, aquilo que é assim e não de outra maneira (Heidegger, 1999 pág. 37-38).

Procurando uma definição operativa, o filósofo da educação Anders Schinkel entende o espanto como “um tipo de experiência em modo recetivo de consciência em que experimentamos qualquer coisa como misteriosa, estranha ou diferente do que já conhecemos, por si só, digna da nossa atenção” (Schinkel, 2018, pág.34). Para ele, o espanto “atinge-nos a todos os níveis - emocional, intelectual, estético e, fortemente, existencial” (Schinkel, 2017, pág.552), mas sempre em relação com o tempo (Schinkel, 2020). Em resumo, Schinkel apresenta-o de várias formas:

1. Interrompe o tempo linear, cronológico;
2. Requer tempo: é improvável ocorrer durante atividades estruturadas pelo tempo cronológico; é mais provável surgir nas “horas vagas”;
3. Tem uma temporalidade diferente da nossa experiência de vida quotidiana; ocorre num presente expandido e intensificado;
4. Pode ser evocado por experiências que questionam o tempo, tais como o “tempo cósmico” ou a sensação de contacto com o passado (por exemplo ao visitar um castelo medieval: “tempo histórico”);
5. É objeto de si próprio (espantamo-nos com o espanto que sentimos);

A experiência de *wonder* (espanto) varia num arco que liga dois modos distintos de consciência, uma mais momentânea, outra mais disposicional (Schinkel, 2019):

“*wonder about*” — ativa, inquisitiva: a que procura explicações; tendemos a designá-la como surpresa, curiosidade;

“*wonder at*” — passiva, profunda ou contemplativa, disposicional: a que nos atinge e deixa sem palavras; tendemos para perplexidade, estupefação, assombro;

O filósofo Jesse J. Prinz (referido em Wolbert & Schinkel, 2020 pág.3) prefere manter *wonder* (espanto) como conceito unificador, embora distinguindo três dimensões que se conjugam diferentemente:

- Cognitiva — estado de “ainda não saber”, que inclui curiosidade e confusão;
- Sensorial — diz respeito à absoluta atenção ao objeto do espanto;
- Espiritual — respeitante à dimensão mística, como estupefação (*awe*) ou assombro (*amazement*);

Prinz (2019), que estuda a relação entre o espanto e a arte/estética, considera que na arte estão presentes as três dimensões do *wonder* (espanto) e que, facto muito importante, essa relação ocorre de forma prolongada ou repetida. Ou seja, mais do que um momento passageiro de choque e surpresa, tem uma durabilidade significativa (Prinz *apud* Wolbert & Schinkel, 2020, pág.3-4) a partir de uma suspensão do movimento e pausa das atividades mentais em curso. Tem também uma característica de “distanciação psíquica” do sujeito relativamente ao objeto de espanto, em simultâneo com a estimulação da atenção e da imaginação, na tentativa de recompor a brecha no conhecimento ocorrida.

Quanto à solução de continuidade que se abre no conhecimento, já Francis Bacon (1561-1626) se referiu nos seus aforismos ao fenómeno de *wonder* como ferida (*Wundor* em inglês antigo) do conhecimento humano perante a natureza divina - um “*broken knowledge*” consistente com a admiração de Deus (Pedersen, 2020 como referido em Schinkel 2020 pág.43)

É a indeterminação irresolúvel dessa falha ou não-conhecimento que ativa uma intensificação mental que pode prolongar-se. Se do espanto não resultar medo e rejeição,

pode surgir um impulso irresistível para permanecer com o objeto do espanto, talvez até em estado de enamoramento (como atrás referido), sem sentir o correr do tempo, sem palavras (temporariamente “aparvalhado”).

“Não há palavras para descrever”! O *inefável* resiste às palavras, sempre pobres e insuficientes. Desconectados do contexto normal por efeito mágico do espanto, dá-se um estremecer da realidade que instala novas perspectivas, com desaparecimento de preconceitos e abertura à revalorização da vida. Como Cohen (2019) diz em “Anthem,” do álbum *The Future* (1992): “*There is a crack, there is a crack in everything, that’s how the light gets in*”.

Pela sua intensidade e durabilidade, não há outra experiência existencial tão poderosa. A partir da absorvente estranheza inicial, pode surgir “um novo olhar” relativamente à vida à nossa volta, outros horizontes de sentido, talvez outra *ternura* pela imperfeição e instabilidade do mundo, provas reais de vitalidade (Weber, 2022 pág. 25)

O episódio bíblico da epifania de S. Paulo no caminho de Damasco simboliza a força do “novo olhar”: espanto perante uma súbita evidência, com passagem para uma outra realidade de tal forma apaixonante que motiva a total reorientação da vida.

A recetividade e a inteligência aumentada, características das experiências de wonder (espanto) relacionam-se com virtudes como a abertura de espírito, a humildade intelectual e a disposição ao amor caritativo. A abertura caritativa de professores e alunos às imperfeições e incertezas da existência, sem desviar o olhar do que é pobre e sem graça, dispõe-nos para um estado de espírito com sérias consequências educativas: o espanto perante a realidade, incita ao pensamento.

O que significa uma pessoa dizer “Já nada me espanta!”? Talvez que leu Diderot (1713 -1784) e receia que o espanto lhe confira certidão de ignorância e estupidez; ou que, apesar da sua bagagem intelectual, mais uma vez se espantou perante acontecimentos inesperados e improváveis — mas receia que isso seja visto como pueril ingenuidade. Se for dito mais convictamente, pode ser apenas uma manifestação de descuido ou desdém, reveladora de alguma estreiteza estética e moral.

A rejeição autêntica da possibilidade de espanto é profundamente entristecedora. Um professor sabe, um pouco melhor do que os alunos, que todos sabemos

muito pouco, mas que o habitual encobre infinitas coisas espantosas e que todos nós somos capazes de coisas espantosas.

É portanto, relevante, que um professor possa, como qualquer outra pessoa, cultivar genuinamente a possibilidade de se encantar ou maravilhar e assim estar à altura de pensar — e agradecer — a vida. Se quer contagiar os seus alunos nessa intensificação da vida, não pode silenciar a criança que ele mesmo tem dentro de si, disposta a ainda-não-saber, a prestar atenção e respeitar o que a envolve.

Em oposição à abertura de espírito e à humildade intelectual, está a *hubris*: desmesura que na educação se pode traduzir em distanciação, arrogância e recusa do que não está incluído no estrito tema das suas lições. Nesse caso, um professor está a deixar os alunos entregues a si próprios, mesmo que mantenha impecavelmente os aspetos formais das aulas.

Portanto, o espanto decorre com uma durabilidade no tempo que claramente se distingue da mera curiosidade. Há um radical contraste entre a “licença” para uma gestão mais poética do tempo e a primazia da eficiência na utilização do mesmo, característica da cultura educativa dominante, em consonância com a designação de educação baseada na evidência. Na verdade, esta última é de muito mais fácil aplicação, tanto mais que pode ser adotada numa abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem sem dar azo à possibilidade de espanto, que é muito mais difícil de estimular, controlar e avaliar (Hadzigeorgiou, 2016) em *“Imaginative science education. The central role of imagination in science education”*.

A “licença” para os alunos se espantarem também de forma contemplativa, mais do que inquisitiva no decorrer de uma aula, introduz elementos de imprevisibilidade e risco de perda de controle, que o professor pragmaticamente opta por evitar. No entanto, se estamos convencidos de que o espanto pode ser decisivo na educação formal, devemos analisar, com Wolbert e Schinkel, a relação entre três dimensões da educação — educadores, curriculum e *ethos* da sala de aula — e o espanto (*wonder*), começando por um esforço de conceptualização mais concisa do fenómeno. (Wolbert e Schinkel, 2020).

2.1 - Concetualização de *Wonder* (espanto) na relação com a educação

Todos os investigadores concordam que o espanto é uma experiência que nos afeta emocionalmente, podendo ser positiva ou negativa, mas geralmente persistente. São distinguidos diversos tipos de sentimentos equivalentes do espanto: perplexidade, curiosidade, surpresa, espanto, estupefação, desconcerto, excitação, confusão, alienação, medo. Podemos falar de um espetro emocional/cognitivo que vai do fascínio à dúvida radical. Schinkel (2017) realça a sensação de pergunta-sem-resposta — eventualmente persistente.

Vasalou (2015) opta por comparar a experiência de espanto com olhar o mundo com os olhos de uma criança. No entanto, Wolbert & Schinkel (2020) apontam o facto de faltar a uma criança pequena o aspeto autorreflexivo do espanto, que permite a um adulto ver-se a si mesmo como observador de um acontecimento inesperado.

Como já referido, podemos distinguir entre espanto contemplativo e inquisitivo, sendo este último um óbvio aliado natural da educação. Schinkel (2017) defende que o espanto não é apenas importante pela motivação para aprender mais profundamente, mas permite distinguir aquilo que não sabemos daquilo que apenas pensamos que sabemos e daquilo que, como seres humanos normais, não podemos sequer saber. Ou seja, permite refinar o não-saber sem perder o interesse pelo mundo, ou até aumentando esse interesse. Mais, dá-nos conhecimento da contingência própria das formas existentes de perceber ou fazer, estimula a nossa imaginação e ajuda-nos a encontrar alternativas.

No atual contexto educativo positivista, não podemos passar ao lado da importância do não-saber (Acaso 2019). A pressa em acumular conhecimentos - mais do que digeri-los - e dar “respostas certas” às correspondentes perguntas, na melhor das hipóteses começa por se apoiar na mera curiosidade inquisitiva, para depois se fechar a qualquer alteração na perspetiva do questionamento. Ora, é precisamente na aversão a dar o caso por concluído que o espanto contemplativo pode introduzir a dúvida, ampliando o âmbito do problema e desafiando os limites do (atual) conhecimento. Mas, para isso, tem

de se apoiar numa autonomia com bases sólidas. O pensamento crítico exige competência, lealdade e tempo para pensar.

A caridade manifesta-se na receção amigável de qualquer ideia ou texto, na convicção otimista de que a atenção que se lhe dedica pode produzir novos significados e enriquecer todos, inclusive o autor. Por outro lado, o recetor aceita correr o risco de ser surpreendido por qualquer aspeto novo, que lhe possa mesmo causar confusão ou insegurança, e assim usufruir de uma oportunidade para reatualizar os seus conhecimentos ou, dito de outra forma, refinar o seu não-saber.

A humildade consiste na capacidade para reconhecer a genuína dificuldade de certas tarefas e proibir-se a utilização de privilégios para fugir a elas, o que seria uma deslealdade e má prática educativa. Começando por não saber porque é que o mundo é como é, a extensão do não-saber humano é incomensurável. O conceito de *Wonder* implica: partir de uma postura de humildade intelectual — no extremo oposto da *hubris* — é um imperativo ético; poder ser chocado pelo mistério é um bom antídoto para o excesso de confiança, na medida em que nos pede mais atenção e respeito antes de agir.

Portanto, o espanto em qualquer dos seus polos opostos — inquisitivo e contemplativo — oferece-nos ferramentas indispensáveis para aprofundar as questões que nos ocupam e preocupam, como modos intercambiáveis de experimentar a realidade e de a imaginar — enquanto capacidade para pensar o possível ou expandir os limites do possível — função intimamente relacionada com o espanto. Pela imaginação, formulamos e reformulamos hipóteses em que a realidade pode afinal exceder o que estávamos inicialmente a pensar. A criatividade utiliza os mesmos mecanismos mentais que a resolução de problemas vulgares.

2.2- O que pode pretender uma educação que aproveita o *Wonder* (espanto)?

Recorrendo a Wolbert & Schinkel (2020) e em termos sintéticos, a educação pretende:

1. Preservar a possibilidade de uma criança se espantar genuinamente com novas coisas — o que é natural (porque uma criança a crescer vai tendo novas experiências) e necessário (porque estimula o seu desenvolvimento);
2. Estimular formas reflexivas de espanto: provocar o espanto na escola, tanto quantitativa como qualitativamente; cultivar a disposição para o espanto;
3. Usar o espanto como “ferramenta educativa” para estimular experiências de mistério e de humildade que permitam aos alunos “ganhar perspetiva” sobre o mundo;
4. Instituir a escola como lugar de espanto, de forma a estimular um maior grau de motivação no conjunto de aprendizagens;

Como desenvolver então, uma “pedagogia de espanto” que fertilize o florescimento dos alunos? Iremos focar-nos nas características dos professores, nas ferramentas pedagógicas de espanto e no “Ethos” da sala de aula e da escola.

Características dos professores

É *necessário* que os professores se disponham a reconhecer e facilitar experiências de *Wonder* (espanto) aos seus alunos e *desejável* que eles mesmos se possam e queiram espantar, com os alunos e com aquilo que lhes ensinam. O necessário “tato pedagógico”, que depende da consciencialização pedagógica ativa tem especiais características (Manen apud Wolbert & Schinkel, 2020, p. 8):

1. Manifesta-se no dia a dia como ação imediata;
2. É uma forma de agir acima de tudo dependente de sensibilidade intuitiva;
3. É sensível à singularidade do aluno;

4. É sensível às particularidades e contexto da situação;
5. É também singular relativamente à personalidade do educador;

A atenção e respeito pela maneira de ser de cada um dos alunos é o que permite ao “professor com tato pedagógico” reconhecer a cada momento as ocasiões de espanto que pode aproveitar ou provocar.

O próprio espanto é uma situação de vulnerabilidade e, portanto, humildade a que o professor se arrisca com os seus alunos e, se naturalizar essa conjugação de não-saber e entusiasmo, consegue criar um ambiente onde as experiências de espanto são desejadas e acontecem.

O espanto lança uma nova luz sobre a pessoa que o experimenta: permite a um professor conhecer e dar-se a conhecer melhor (a)os seus alunos.

Ferramentas pedagógicas de *Wonder* (espanto)

Na educação, as experiências de *wonder* (espanto) ocorrem geralmente fora do currículo ou mesmo fora da aula, de forma inesperada. Isto acontece mais facilmente quando se está a fazer qualquer coisa que não é costume, mas também é possível descobrir o espantoso no “normal”. (Wolbert e Schinkel, 2020, p. 10) sugerem quatro modos de estimular o espanto:

- Explorar — como, por exemplo, num passeio no campo;
- Improvisar — convidar e acompanhar;
- Imaginar, promover experiências criativas;
- Dar oportunidade aos interesses dos alunos, àquilo que mais os entusiasma;

“*Ethos*” da sala de aula e da escola

No âmbito educativo, entende-se por *ethos* o conjunto de normas e valores que norteiam a escola e que estão explicitados na sua missão e currículo. Sendo a educação classicamente considerada como um processo de passagem de informação para gerar conhecimento, verifica-se que a informação relacionada com determinados conteúdos também pode ser transmitida exclusivamente de forma implícita, ou seja, oculta. Podem

integrar uma metanarrativa educativa subterrânea que transmite mensagens que, embora latentes, são tão ou mais significativas para os alunos.

Além de ensinar a matéria, o professor ensina com a sua maneira de ser, e poderá ser o aspeto mais importante daquilo que se pode chamar “o currículo oculto”. Irónico é que não está oculto para os estudantes. (Eisner, 2020 pág. 79)

Segundo Acaso (2010, pág. 54), tanto Henry Giroux (1982) como Peter McLaren (1995) — os teóricos que mais trabalharam o tema — defendem que o principal objetivo do educador pós-moderno é tornar explícito o curriculum oculto em especial nos seus aspetos relacionados com privilégios históricos e com a discriminação social de raça, classe ou género - de forma a contrariar a perpetuação de preconceitos injustos.

Uma outra forma, designada como currículo escolar oculto “psicotrópico”, foi avançada por Kincheloe citado por Acaso (2010, pág.58), e visaria o controle biopolítico através da anestesia intelectual, do embotamento de espanto e curiosidade de alunos e professores e consequente domesticação da sociedade.

Para melhor concetualizar a questão do currículo oculto, podemos dizer que:

(...) el aprendizaje se lleva a cabo a partir de los siguientes elementos: lo que aprendemos de lo que nos ocultan pero está presente [currículo oculto], lo que aprendemos de lo que no nos enseñan [currículo ausente ou nulo] y lo que no aprendemos de lo que nos enseñan [ignorância activa].” (Acaso, 2010 pág.61)

Qualquer destes três grupos se pode subdividir de acordo com a linguagem usada: visual, escrita ou textual e oral. Interessa-nos aqui especialmente a visual — e ainda mais neste início do século XXI, caracterizado pelo apogeu da cultura visual. Grande parte da informação que recebemos diariamente em doses maciças é de natureza visual.

As imagens estão saturadas de informação, ampliada infinitamente pela multiplicação e velocidade de aparecimento de novas imagens. A informação que transmitem pode ser consciencializada em alguns - poucos - aspetos (sempre sujeitos a

releituras), mas na sua esmagadora maioria não ultrapassa o nível subconsciente do espectador. Este pode ser passivo, mas também pode ser ativo, o que acentua a dimensão infinita, mas a maior parte da informação permanece oculta. Oculta mas ativa como influência na compreensão do que acontece na vida quotidiana e na formação de conceitos com que a interpreta. Tudo importa — os lugares, os gestos, as roupas e objetos circundantes, as ideias, o enredo de emoções e ações — nessa apropriação compreensiva do mundo que um dia se reproduzirá em atitudes e comportamentos. É essa a força do currículo visual oculto.

O que aprendemos do que não nos ensinam — o currículo ausente ou nulo (a partir de *nul curriculum* de Elliot Eisner, referido na sua obra *The Educational Imagination*, (1985) citado em Acaso (2010 pág. 59), é exemplificado pela ausência de artistas femininas na história da arte, espécie de “elefante na sala” nunca espontaneamente referido. É também exemplificado pela frequente seminudez das mulheres em obras de arte, evidenciando a sua condição de objeto sexual, ou pela ausência da arte contemporânea no ensino das artes (“não há quem a perceba”). Uma forma de diferenciar os professores é reparar naquilo que eles não ensinam. Como se não existisse.

Finalmente, referimos a ignorância ativa — frequentemente reativa a uma “pedagogia bulímica”, em que o aluno rejeita ativamente a enorme carga de informação que é ou foi forçado a estudar.

Este tema é estudado pela intelectual americana Elizabeth Ellsworth, que elabora uma problematização psicanalítica da educação como “coisa não de 2 mas de 3”: o estudante, o professor e o Outro, que simboliza o inconsciente dos primeiros dois e, como tal, condiciona todo o processo educativo. Na verdade, a informação que o professor transmite ao aluno é sempre influenciada pelo seu subconsciente para depois ser reelaborada pelo aluno, que a transforma em qualquer coisa seguramente diferente daquilo que lhe foi ensinado. “Ensinar, como a psicanálise, não tem tanto a ver com uma falta de conhecimento como com as resistências ao conhecimento. A ignorância, sugere Lacan, é uma paixão.” Como Freud já teria dito, ensinar é impossível. (Acaso, 2010 pp.60 e 77), ou seja, ser professor é uma missão impossível, como nos recorda Courbet.

Acaso (2010) conclui o tema do currículo oculto de uma forma mais otimista: ensinar já não pode pretender ser o passar de forma exata e rigorosa uma grande quantidade de matéria ao aluno na esperança ou exigência de que ele a receba (e assimile e expresse corretamente...ou, em termos mais rudes, a engula e regurgite) de bom grado.

Definitivamente, o ensino não pode continuar divorciado da liberdade e do prazer de aprender. Para criar um ambiente favorável à educação — e mais notavelmente a das artes — o professor deve procurar limpar o seu currículo oculto e agir com lealdade, humildade e aceitação caritativa do aluno enquanto ser total, com uma complexidade nunca inteiramente compreensível.

Raúl González desenvolveu os 10 mandamentos do “teacher-catcher” (González *apud* Acaso e Megías, 2019):

- Dar prioridade à agenda do aluno
- Procurar não ser demasiado assertivo e desta forma aprender a gerar responsabilidade no aluno
- Aliar-se ao bom uso do telemóvel
- Render-se à não obtenção de resultados imediatos
- Valorizar mais a autoestima, a motivação, a confiança e outros aspetos emocionais, em vez dos conteúdos a serem ensinados
- Esperar o momento oportuno para transmitir conhecimentos, preferindo ajudar os alunos a treinar habilidades e atitudes
- Atualizar e adaptar as ferramentas permanentemente (investigação/ação)
- Não permitir que o processo de avaliação formal condicione todo processo de aprendizagem
- Ser consciente do que o professor faz na aula é muito mais importante do que o que diz
- Quanto mais interação e conversas gerar entre os alunos, melhor.

É importante a colaboração entre professores, é necessário criar equipas de professores que se acompanham uns aos outros, que fazem *coaching* uns aos outros. O

professor deve-se conciliar com a ideia de que faz parte de uma comunidade dentro de uma comunidade maior.

O que está a começar e se vai acentuar no futuro é uma mescla, um rizoma, uma comunidade deslocalizada a que todos pertencemos, que gera fluxos de informação que todos integram (Acaso, 2019).

É difícil justificar a rigidez do processo educativo. Não há razão para persistirem fronteiras nítidas entre alunos e professores no meio da multidão em que todos têm qualquer coisa a ensinar e aprender. No futuro, a escola será apenas um nó da rede onde os fluxos de informação são intensos. Idealmente, a manter-se como local fixo, estará dedicada ao encontro peripatético entre pessoas que têm gosto (e necessidade) em se juntar fisicamente para procurar em conjunto, dar sentido ao espanto que sentem com tudo aquilo que suspeitam ser de grande valor. Um espanto que as atrai e aproxima, provavelmente enquadradas ainda pela estrutura retórica que Aristóteles imaginou no seu Liceu: *logos* (a palavra, a razão), *ethos* (a credibilidade, o carácter), *pathos* (a experiência sensível), *kairos* (o momento oportuno).

Capítulo 3: O prazer no Ensino prático das Artes Visuais enquanto educação para a vida

“Se fazes planos para um ano, planta milho. Se fazes planos para décadas, planta árvores. Se fazes planos para uma vida, adentra e educa as pessoas” (provérbio chinês citado em Bauman, 2013)

A importância do espanto tem sido trabalhada por diversos autores. Os aspetos educativos em que esse fenómeno é relevante prendem-se com o florescimento humano que pode resultar do especial cuidado dedicado ao espanto enquanto emaravilhamento, momento de atenção para a infinita riqueza e beleza do mundo e da vida a que pertencemos e que uma vida inteira não chega para perceber. Sabemos que nascemos e que morreremos imersos em mistério. Vivemos num ambiente (ou em circunstâncias) que nunca dominaremos mas onde temos condições para de alguma forma florescer - dádiva que podemos integrar em cuidado e amor, conceitos próximos da melhor ideia de educação.

Um aspeto muito importante do florescimento humano está na sua flexibilidade. Como sugere Bauman (2013), podem aparecer razões que justifiquem *esquecer* certezas anteriores e *mudar de opinião* perante novas evidências. A rigidez como prova de carácter já teve os seus dias de glória militar. A flexibilidade acompanha o leal e humilde reconhecimento de que ninguém sabe tudo, nem sequer o suficiente.

Viver (e aprofundar) o espanto do mundo (e de todos nós nele) parece ser a melhor forma de educar. Laura d'Olimpio, professora de Filosofia da Educação em Birmingham, UK, citada em Schinkel (2020) discute esta ideia, começando por notar o carácter espontâneo e fugidio do espanto. Aliás, esta mesma característica é razão para

classificar o espanto como uma emoção; outra é a de se poder acompanhar de manifestações corporais espontâneas e incontrolláveis, como a síndrome de Stendhal¹.

Talvez possamos dizer que, em princípio, o impulso artístico nasce do espanto, solavanco emocional que é impulso para pensar e se concretiza em formas criativas de agir, de se expressar de forma invulgar ou peculiar que, por sua vez, convida ao espanto dos espectadores. Ou seja, o impulso artístico nasce de um modo recetivo de percepção: um ser humano pode ser afetado de tal forma que, a partir desse momento, a sua percepção e consciência do mundo não voltará a ser a mesma - o que é contagiante. O espanto - qualquer variação entre atenta curiosidade e absorpta contemplação do que resiste à compreensão, ou persiste apesar dela (por as coisas serem assim e não de outra forma) - é altamente contagiante. Deixar-se afetar pelo mundo, gera arte e deixar-se afetar pela arte dos outros gera arte própria. Arte é a forma mais especificamente humana de habitar o mundo, de coexistir e de fazer mundo, de conciliar a afirmação criativa da expressão individual com a procura coletiva de sentido para a vida. Alimenta formas harmônicas de convívio humano, sem preconceitos, eminentemente igualitárias e pacíficas, embora - pelo seu impacto único, emocional e social — sujeita a capturas e derivas de índole capitalista.

O ensino das artes estimula os alunos a ver e ouvir com atenção, a voltar a ver e a prestar mais atenção, proporcionando a contemplação sem pressas nem sujeição a preconceitos, que permite o aparecer de aspetos dignos de espanto. Pode ocorrer em experiências absurdas, como Joseph Beuys trazendo uma lebre morta para a sala de aula, ou ao reparar atentamente em aspetos supostamente banais do quotidiano, muitas vezes, envolvidos em narrativas de fundo (adoramos histórias).

¹ A Síndrome de Stendhal é uma perturbação psicossomática constituída por palpitações, tonturas, sudção profusa, desorientação e eventualmente desmaio quando alguém se sente profundamente emocionado perante uma obra de arte. O escritor francês Stendhal descreveu esta experiência avassaladora ao visitar a Basílica de Santa Croce, em Florença. A Dra Graziella Magherini, chefe de Psiquiatria em Florença, publicou em 1979 um artigo descrevendo os casos de mais de 100 artistas hospitalizados ao visitar obras de arte em Florença. Também se pode designar como síndrome estética. Ver Bamfort (2010)

A vivência e questionamento do espanto motiva a ação crítica, mas também a criativa quando, habitando os conteúdos descobertos, instigada pela perplexidade ou pelo entusiasmo, chama por conhecimentos — conceitos, imagens, experiências — de outros lugares, para reconfigurar de forma criativa a vivência atual, para atualizar a experiência de forma nova, singular, peculiar, artística. A exposição desta nova expressão artística, por sua vez, provocará a espantosa atualização crítica e criativa dos espectadores.

Toda a arte é concetual, como disse Gombrich - obviamente dependente do contexto cultural em que é criada e validada (Marín Viadel, 2003).

Fora desses caminhos bem definidos, todos estamos sujeitos à consciência do não-saber e da existência de aporias, barreiras intransponíveis. No entanto, viver é procurar valor pessoal e comunitário, desafiar os limites. Temos noção da existência de espaços potenciais ou mesmo imprevisíveis de enriquecimento subjetivo, espaços de “ainda não” que podemos talvez conquistar e vir a habitar.

A aventura da arte e do seu ensino é um espantoso motor de florescimento humano. Esse simples facto justifica a criação de tempos e espaços dedicados e adequados para o ensino das artes no currículo escolar e na própria escola. Espaços onde haja acesso às tecnologias necessárias, que não estejam vedados aos alunos nos seus tempos livres, que não tenham diariamente de ser limpos e arrumados, onde possam ficar trabalhos e materiais de um dia para o outro.

Podem ser criadas condições físicas e ambientais propícias ao espanto, começando pela atitude do professor, embora a abertura ao espanto não tenha efeito garantido nem seja fácil enquadrar a contemplação e criação artística em horários escolares rígidos.

O professor pode utilizar diversas estratégias:

Pode optar pela apresentação de uma obra de arte aos alunos - forma direta de lhes comunicar quem foi o seu autor e respetivas circunstâncias históricas e culturais que validam aquela obra como “obra de arte”.

Pode optar por dialogar criticamente acerca de formas mais concetuais de arte, como a “arte contemporânea”, imagens publicitárias, representações virtuais ou eventos populares — meios utilizados para desenvolver estratégias de compreensão (Marín Viadel 2003).

Segundo Maeso Rubio (2003, pág.243):

En España, Fernando Hernández ha realizado una propuesta curricular donde plantea la posibilidad de trabajar la Cultura Visual a través de proyectos de trabajo cuya filosofía reside en vincular el aprendizaje a situaciones reales y a plantearse cómo enseñar a interpretar la información relacionándola con otras fuentes.

As características que devem reunir esses projetos de trabalho são as seguintes:

- Ultrapassar os limites curriculares
- Implicar a realização de atividades práticas
- Selecionar temas apropriados aos interesses e desenvolvimento dos alunos
- Realizar experiências inéditas como visitas e presença de artistas na sala de aula
- Realizar investigação a propósito
- Trabalhar estratégias de busca, ordenação e estudo de diferentes fontes de informação
- Realizar atividades individuais, em grupo e em conjunto da turma focadas nas diferentes habilidades e conceitos que se aprendem
- Partir de um tema ou problema negociado com a turma para desenvolver um projeto de investigação
- Atender a novas dúvidas e perguntas
- Relacionar com outros problemas
- Rever em conjunto o projeto de elaboração de conhecimento escolhido e recapitular/avaliar o que se aprendeu
- Conectar com um novo tema ou problema, em especial os que se salientam na contemporaneidade como a verdade das imagens, a utilização de tecnologias multimedia, toda a problemática ambiental, multicultural e de género - temas propícios à análise semiótica e crítica.

Não há temas neutros e não há que reduzir o ensino ao currículo oficial, que resulta da seleção e fixação de conteúdos pelo poder dominante e que pode não se adaptar à realidade fluida de cada momento.

La teoría crítica apuesta de manera decidida por el papel creador del educador y concibe al profesor o profesora como un artista autónomo capaz de tomar decisiones que contrarresten los discursos tecnocráticos. [...] La búsqueda de la eficiencia ha llevado a los diseñadores curriculares a adoptar técnicas procedentes del campo industrial poco aptas al proceso educativo con seres humanos. (Marin Viadel, 2003 pág. 244)

Arte e crítica artística são coerentes com espanto e prazer na procura da verdade. Voltamos à afirmação de Heidegger: a arte é o pôr em obra da verdade.

Segundo Laura-Lee Kearns em (Schinkel, 2020), toda a pedagogia que reconheça a totalidade da pessoa deverá integrar as artes no currículo. A participação ativa em artes - seja por fazer, ver, discutir ou espantar-se - aproxima-nos de uma vida harmoniosa. Será verdade que só a arte pode salvar a humanidade?

Em resumo: um professor de arte é um artista que encoraja os seus alunos a intensificar - com espanto, prazer e liberdade — a capacidade crítica na procura da verdade. É esse compromisso encarnado com a verdade (impregnada no corpo) que constitui a essência da sua vida.

3.1 O prazer na educação. Mas de que tipo de prazer falamos?

Na cultura ocidental, o prazer adquiriu uma conotação culposa que resiste, como se muito dificilmente o que dê prazer possa ser sério. A “vida digna” define-se pelo trabalho produzido, recompensado por períodos de descanso, “tempos livres” bem merecidos. É proibido o ócio que não seja enquadrado pelo trabalho, sempre em deriva para uma linha vermelha a partir da qual o abuso pode chegar à escravidão encapotada, grau zero do prazer e da liberdade.

Numa aula, depois de um inesperado momento de prazer coletivo, a tendência do professor é bater as palmas para chamar a atenção que “o intervalo acabou”: vamos lá tratar de coisas sérias, voltar ao esforço de aprender “o que interessa”.

Parece haver um longo divórcio entre “a verdadeira educação” e o prazer, que se mantém firme mesmo na cabeça de pessoas normais, que se consideram sem preconceitos e de boa vontade, que desejam de forma prática e sincera o florescimento humano. (Nussbaum,2019; Hooks,2013).

Educar permanece demasiadamente relacionado com fazer sofrer, moldar a natureza, dobrar os instintos naturais e procurar as alegrias do crescimento através da inibição e da dor. Grande parte do melhor tempo das nossas vidas — manhãs frescas e radiosas, tardes opulentas da nossa juventude — foram passados dentro de salas de aula, frequentemente no terrível esforço de vencer o tédio e manter a atenção em tarefas que não interessam, que não dão prazer: alunos e professores — aprisionados, oprimidos e desgastados por espaços fechados, currículos limitados e burocracia sem sentido.

No entanto,...não tem de ser assim.

Acaso (1970-) investigadora de Educação Artística, professora catedrática da Faculdade de Belas Artes da Complutense de Madrid e diretora da Área de Educação do Museu Reina Sofia, escreveu vários livros — entre os quais *Arthinking* (primeira edição em 2017) em colaboração com a também investigadora Clara Megías (1984-) — sobre Arte e Educação, dando especial relevo à curiosidade e prazer que “acendem a chama” da educação (Acaso, 2019).

Partindo do princípio de que o desenvolvimento tecnológico é imparável e vai levar a um mundo em que as máquinas substituirão os humanos em quase todas as suas atuais atividades (nessa lógica, sentimo-nos autorizados a suspeitar de deficiência crítica na escolha das atividades que integram o currículo escolar), é previsível o desaparecimento dos empregos que não requeiram criatividade.

Acaso (2019) parte de uma entrevista de B. Guillén ao economista e matemático César Molinas, para reforçar a sua convicção de que, se desejamos preservar a distinção entre máquinas e humanos, a criatividade pode e deve ser ensinada. Pelas suas características de comprometimento social, crítica reflexiva e ecletismo potenciadores de desenvolvimento intelectual, Maria Acaso opta por uma estratégia baseada nas artes contemporâneas.

Entre os diversos domínios educativos, as artes - pela sua liberdade e gosto de experimentação fora de fronteiras bem definidas:

“(...) oferecem quatro elementos chave: um tipo de pensamento diferente do pensamento lógico e que vamos visualizar sob a etiqueta geral de pensamento divergente; um tipo de experiência estética baseada no prazer; uma reconceptualização do estatuto do ensino e da aprendizagem para começar a entendê-los como produções culturais; e uma

forma de trabalho em que o projeto e o coletivo transcendem o simulacro pedagógico” (Acaso y Megias, 2019 pág.112).

Neste momento, interessam-nos especialmente os dois primeiros destes elementos chave.

3.2 A importância da pedagogia divergente no Ensino das Artes Visuais

Para um artista, não interessam tanto as respostas como as perguntas: diferentemente dos outros domínios educativos, o pensamento assume-se como problema e não como solução; portanto, tende a ignorar a convergência para uma solução (amedronta-se com “soluções”), prefere divergir em múltiplas linhas de investigação.

Na época post-internet, perde valor alguém - o professor, o pai - que, como a internet, nos dá (impõe) respostas positivas e fechadas às perguntas. O pensamento divergente aviva-se com o desejo, o prazer de pensar — e de o fazer em conjunto — sem nos deixarmos limitar pela pressa e objetividade de uma certeza. Interessa deixar-nos afetar emocionalmente por aquilo que nos chama a atenção. Construimos o conhecimento a partir de subjetividades, que depois conectamos com outras subjetividades, experiências e saberes numa concreção ou complexo que é pessoal e inimitável — mas que deseja afetar e deixar-se afetar, progredindo de forma rizomática pessoal e coletiva. Neste processo verdadeiramente humano tudo pode ser integrado, qualquer tipo de ser, coisa ou ideia.

Em arte, mais do que em qualquer outro campo de ensino, o que os professores ensinam não é o que os alunos aprendem. O que um artista (e um educador artístico) deseja é que “o conhecimento se subjetivize, se individualize, se transforme numa urdidura heterogénea e única que cada espectador fará sua.” (Acaso e Megias 2019, pág.116)

Para Estrella de Diego (2004), como referido em Acaso e Megias (2019 pág.116), “uma das características das artes contemporâneas é ativar a consciência crítica

do espectador, anestesiada pela fúria das imagens.” De forma a contrastar com a beleza ou narrativa anestesiante, podem ser propositadamente desagradáveis.

A partir do nascimento da fotografia no início do século XIX, as artes visuais deixaram de procurar representar fielmente a realidade, preferindo questioná-la. O concetual e o crítico convertem-se no elemento chave do processo artístico. O banal desaparece: tudo tem quem, porquê, para quê e como (Acaso & Megías, pág. 116).

Pela arte, o pensamento torna-se combate — oposição, resistência, fuga e contra-ataque — entre aluno/artista e educador/espetador/crítico, “às vezes, simplesmente para recordar-nos que [o artista] não é um objeto em construção, mas sim um sujeito que se constrói”, como propõe Meirieu (2007) referido em Acaso y Megías (2019 pág.116-117).

O pensamento artístico caracteriza-se, portanto, por ser descentrado, uma anarquia talvez caótica crescendo como estruturas rizomáticas - de acordo com a célebre metáfora de Deleuze e Guattari (*Rizoma*, 1977) — ideia que Maria Acaso concretiza em seis princípios, como referido em Acaso y Megías (2019, pág.118):

1. Princípio de conexão: o conhecimento é gerado mediante uma rede de progressão não linear, onde cada ponto do rizoma se pode conectar com qualquer outro;
2. Princípio de heterogeneidade: o conhecimento não se repete, varia e diversifica-se;
3. Princípio de multiplicidade: o conhecimento não se gera através de estruturas hierárquicas, mas sim de redes orgânicas descentradas, sem relações de superioridade;
4. Princípio de rutura signifiante: capacidade da rede recomeçar de uma outra forma a partir de qualquer ponto;
5. Princípio de calcomania: recusa da reprodução irreflexiva;
6. Princípio de cartografia: tender para a construção de um mapa interativo da rede de conhecimento que constantemente se reconfigura, conceito próximo do “currículo fluido” proposto por Zygmunt Bauman (1925-2017), para representar o conhecimento como algo que nem começa nem termina, é um meio em transformação;

A pedagogia divergente não dispensa o prazer. Como já atrás foi elaborado, é difícil despertar o desejo de pensar sem começar pela reação emocional ao que surge como motivo de espanto, nas suas modalidades inquisitiva e contemplativa. Apesar de esta última ser de grande valor para um artista, não é geralmente possível cingi-la às circunstâncias escolares. Em termos práticos, é com a modalidade inquisitiva do espanto que designamos como curiosidade, que um educador artístico pode despertar a atenção e as emoções dos seus alunos (lembramos a lebre morta que Joseph Beuys levou para a aula). Esses são ingredientes facilitadores do acontecimento que é a aprendizagem, mediada pelo prazer de interpretar, de dar sentido às coisas: o prazer de pensar.

O professor deve poder pensar, nesta como em todas as atividades em que se deseja intensificar a vida ou vivificar a experiência humana: “se não é divertido, é porque não estás a fazer bem.” (Rob Hopkins apud Andreas Weber, 2022 pág. 135).

Cuando la adquisición de conocimiento se vincula con el placer, el esfuerzo doloroso se transforma en esfuerzo placentero, y resulta que este último es intrínseco... El esfuerzo placentero nos lo pedimos a nosotros mismos, no lo desarrollamos para contentar a los demás, de tal manera que se convierte en un proceso natural, autodirigido, lo desarrollamos de manera orgánica [...] e implica perseverancia, tesón y disciplina. (Acaso, 2019 pág. 125)

O prazer é o motor de uma aprendizagem sem esforço doloroso e, no entanto, capaz de conjugar desejo e entusiasmo com método e rigor.

Acreditamos que a forma mais fácil de integrar o prazer na educação é através das artes. De forma direta, na procura da beleza: a incorporação de beleza e vitalidade desejosa de prazer na educação justifica a designação de “pedagogia sexi” proposta por Maria Acaso. Mas também na interpelação crítica da estranheza sentida, que se encontra com o prazer de pensar. O estranhamento é o detonante do pensamento e do prazer (Acaso & Megias, 2019, p. 130).

Como diz Ortega e Gasset, “Surpreender-se e estranhar-se é começar a entender.” (Acaso & Megias, 2019, p.129).

Não há prazer sem liberdade: a pedagogia divergente é uma educação para a liberdade. Bell Hooks (1952-2021), no seu livro *Ensinando a transgredir* (Hooks, 2013),

sublinha que a educação como espaço e prática da liberdade, permite o crescimento intelectual e espiritual dos alunos, não como consumidores passivos e obedientes mas solicitando a sua participação ativa.

Também Paulo Freire (2002) diz que “a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos de trabalhar.” Essa mesma noção de trabalho coletivo também é afirmada pelo filósofo budista Thich Nhat Hanh, em associação com a prática da contemplação — outro caminho para a “práxis” de Freire: integração entre ação e reflexão focada sobre o que desejamos melhorar no mundo. Alunos e professores entendem-se como seres humanos totais que colaboram na procura de saber viver neste mundo — e não apenas do conhecimento escrito em livros de apoio escolar (Bell Hooks, 2013 pág.27).

Ser professor é comprometer-se ativamente na sua auto-atualização, que possa promover o seu próprio bem-estar. Só assim terá as capacidades pedagógicas necessárias. Thich Nhat Hanh salienta que “a prática do curador, do terapeuta, do professor ou de qualquer profissional de assistência deve ser dirigida primeiro para ele mesmo. Se o cuidador estiver infeliz, não poderá ajudar muita gente a viver o melhor possível”. (Hooks, 2013 pág.28).

Há professores que nunca esquecemos, não só pelo que nos ensinaram, mas sobretudo pelo seu estilo, que Massimo Recalcati entende como força carismática e misteriosa ligada ao amor pelo conhecimento.

Es la voz la que confiere espesor, carne, cuerpo pulsional a la palabra. No se limita a salir del cuerpo como una sustancia más o menos fluida puede salir del recipiente que al contiene [...] Los maestros cuyos nombres y existencias no hemos olvidado son aquellos cuya voz no olvidamos porque em ellos la voz adquiriría al misma fisionomía singular de um cuerpo. Asi pues, no sale del cuerpo, sino que es um corpo. [...] La voz como estilo del docente hace vivo o el saber[...] (Recalcati, 2016 pág. 115-)

E é emocionante, razão pela qual perdura na memória e no carácter dos alunos.

A americana Bell Hooks (1952-2021), investigadora em educação para a liberdade, pergunta como nos vemos a nós próprios, os professores? (Hooks, 2013). Em

princípio, a educação interessa-nos como prática libertadora; olhamos para as estratégias pedagógicas na esperança de que (ou no medo de que não) possam servir para os nossos alunos e também para nós, professores (Hooks, 2013).

Mas a liberdade é muito desafiante: implica uma complexa transformação da relação entre o professor e os alunos.

Hooks considera que teve grande benefício por não se assumir como intocável acadêmica ou professora universitária, ficando mais livre para criticar a sua própria pedagogia e aceitar críticas de outras pessoas, em especial dos alunos, sem sentir que o questionamento do modo como dá aulas pudesse ameaçar o seu direito de existir e ser professora. Na sua perspectiva, uma das coisas que impede muitos professores de questionar as suas próprias práticas pedagógicas - o que é absolutamente recomendável - é o medo de pôr em risco a sua identidade, de tirar a máscara protetora.

A imagem tradicional de uma aula é a de uma sala onde o professor está atrás da sua mesa ou em pé, parado em frente da turma - simbolizando o corpo de conhecimento firme e imutável da própria verdade. A pedagogia libertadora tem outras exigências, nomeadamente que o professor trabalhe em toda a sala de aula, nos limites (ou através, ou contra) do seu corpo. Quando o professor desce do pedestal e caminha entre os alunos, de repente permite que eles se apercebam do seu cheiro e do seu jeito de se movimentar. Arrisca o seu potencial de afirmação pessoal nessa aproximação, pelo que exige de si mesmo, nomeadamente uma maior capacidade para a relação horizontal, face a face, de mútua atenção e respeito (Hooks, 2013, pág.185).

Muitos alunos confundem a falta de formalidade tradicional com falta de seriedade. Quando tentamos mudar qualquer coisa na sala de aula que atenua a distância entre professor e alunos, na mira de uma maior responsabilização mútua pela qualidade da aula, os alunos receiam que o professor “deixe de ser o capitão que trabalha com eles e passe a ser apenas, no fim de contas, mais um membro da tripulação — aliás, um membro não muito confiável.” (Hooks, 2013, pág.192).

Educar para a liberdade, portanto, implica mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos. Isto vale especialmente para os alunos, a quem é

necessário ensinar todo o processo antes de pôr em prática a dialética aberta que se pretende (Hooks, 2013 pág.193).

Como sabemos, o prazer na sala de aula provoca medo. Se existe riso e alguém passa por ali, entra na sala e diz: "Tudo bem, você consegue fazê-los rir. Mas e daí? Qualquer um sabe contar uma piada." Ninguém parte do princípio de que as ideias em discussão podem ser divertidas ou comoventes. Em princípio, rir na aula é sinal de falta de respeito. Do mesmo modo, não é suposto ver os alunos entusiasmados, participando ativamente com perguntas e comentários, permanecendo na sala de aula depois do toque para sair (Hooks, 2013).

Para Hooks, pior do que esta incompreensão, é desanimador encontrar alunos que também não estão abertos e resistem a estas práticas libertadoras - embora veja, ao mesmo tempo, muitos alunos que anseiam por elas.

A liberdade assume-se claramente como positiva: liberdade para fazer, para procurar com entusiasmo o sentido na existência.

PARTE II: ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4: Problemática e objetivos da investigação

A prática de ensino supervisionado de artes visuais, realizada no ano letivo de 2021/2022 na Escola Rainha Santa Isabel, em Estremoz, com uma turma de 10º ano de Desenho A, procurou desenvolver um processo de investigação-ação focado no valor de espanto e comoção — elementos potencialmente intensificadores da integração pessoal e coletiva — no ambiente educativo expandido das artes visuais.

Esta abordagem metodológica teve como essencial o professor assumir a postura de investigador da sua prática educativa, partindo de uma natural curiosidade e atenta observação da realidade dos seus alunos — em consonância com Vasconcelos (2018), que recomenda o conhecimento dos interesses dos alunos e das características da comunidade para valorizar possíveis interconexões e decidir que estratégias didáticas implementar, nomeadamente quanto a possíveis projetos interdisciplinares.

Cada aula é um episódio irrepetível mas significativo. Tem consequências, tanto positivas como negativas, que podem perdurar. O professor sente-se desafiado a dar o melhor de si próprio, reinventar-se através das suas pesquisas, promover as mudanças necessárias, ajustar a ação diária (Kincheloe, 2012).

O processo de investigação-ação implica diferentes etapas que se desenvolvem em ciclos, em que a reflexão conduz a uma nova ação até atingir o objetivo final da unidade didática. De acordo com Dana (2013), referida em Vasconcelos (2018), procedeu-se à seguinte sequência:

- Identificar um problema ou uma questão de partida
- Planear a pesquisa
- Recolher e organização de dados
- Análise e interpretação dos dados
- Refletir sobre o processo
- Partilhar conhecimentos e agir

O professor testou a sua tese dando aos alunos o papel central no processo, como sujeitos do ciclo de decisão, ação e reflexão em equipa (Sanches 2005).

Concretamente, esta tese parte de uma questão de partida: pode o trabalho artístico das formas resultantes da atenção às sombras iluminar a relação entre espanto, educação e florescimento humano?

Esta questão de base foi desdobrada em quatro perguntas:

Pode um professor estimular a liberdade na abertura - pessoal e coletiva - ao imprevisto? (espanto, curiosidade, expressividade, prazer, colaboração)

Podem fenómenos vulgares como a sombra proporcionar experiências educativas?

Podem essas experiências ser ativamente partilhadas de forma criativa?

Pode a arte contemporânea potenciar o ensino das artes visuais?

4.1. Caracterização da Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz

A Escola Secundária da Rainha Santa Isabel de Estremoz² (ESRSI) é uma Escola de Serviço Público e localiza-se num dos principais eixos de ligação da área metropolitana de Lisboa a Madrid e à Europa, sendo sede de um concelho com uma área aproximada de 513,8 km².

A elevação deste estabelecimento à categoria de Escola Industrial deu-se no ano de 1930, sendo-lhe atribuída a designação oficial de Escola Industrial António Augusto Gonçalves. O número de alunos matriculados era então cerca de seiscentos e cinquenta

² https://esrsi.edu.pt/storage/app/media/Documentos%20Institucionais/Projeto_Educativo_2020-2023.pdf (acesso em 12/7/2022 às 12:00 horas)

Entre 1974 e 1975, a escola volta a mudar de designação passando a ser conhecida por Escola Secundária de Estremoz, à qual é anexada neste ano a Secção Liceal de Estremoz do Liceu Nacional de Évora (o qual funcionava desde o ano letivo de 1971/72). Onze anos depois, o número de alunos matriculados ultrapassava os mil e quatrocentos

No dia 2 de abril de 1987, sai a Portaria que define a nova designação da Escola Secundária da Rainha Santa Isabel e dois anos depois entra em vigor o novo modelo de gestão, que obrigou à reformulação de alguns órgãos intermédios de gestão. A Gestão Flexível de Currículo é implementada, no sétimo ano de escolaridade, no ano letivo de 2000/01. Esta escola torna-se, assim, a primeira escola Secundária da Direção Regional de Educação do Alentejo com esta nova modalidade curricular.

A implementação do projeto TurmaMais aconteceu no ano letivo de 2002/2003 para fazer face às altas taxas de insucesso no 3º ciclo registadas da Escola Secundária/3 Rainha Santa Isabel. Os resultados rapidamente alcançados fizeram dela uma referência nacional de combate ao insucesso escolar, pelo que em 2010/11 foi implementado em sessenta e seis escolas do país. Na Escola Secundária Rainha Santa Isabel, desenvolve-se atualmente apenas nas disciplinas de Português e Matemática.

A Escola foi objeto de uma ampliação no ano letivo de 2005/2006. No ano letivo de 2007/2008, iniciou-se o primeiro Contrato de Autonomia celebrado com o Ministério da Educação. O segundo Contrato de Autonomia, presentemente em vigor, celebrou-se no ano letivo de 2012/2013.

A Escola Rainha Santa Isabel foi uma das várias escolas secundárias a sofrer um processo de requalificação e remodelação levado a cabo pela empresa Parque Escolar, entre Julho de 2009 e Dezembro de 2010.

No presente ano letivo (2019/2020), a Escola Secundária Rainha Santa Isabel é frequentada por 717 alunos. Fazem parte do ensino diurno o ensino básico e o ensino secundário (cursos científico-humanísticos e cursos profissionais). Os Cursos de Educação e Formação de Adultos integram o ensino noturno. Esta escola tem uma grande diversidade de oferta formativa: Ensino Básico 7º, 8º e 9º anos, Cursos Científico-Humanísticos, Cursos Profissionais e Educação e Formação de Adultos.

Como apoios educativos, a escola tem várias parcerias com entidades da comunidade envolvente e protocolos com instituições públicas e privadas no âmbito da Formação em contexto de trabalho dos cursos de ensino profissional. Existem parcerias e projetos com entidades locais, regionais e nacionais e procura uma relação de proximidade com os encarregados de educação e as famílias. Internamente, a Escola reforça a sua dinâmica através de estruturas tais como departamentos, clubes, projetos, Biblioteca Escolar e Centro de Apoio à Aprendizagem.

Através da ação da Biblioteca Escolar, dos clubes, projetos e outras atividades, pretende-se estruturar uma linha de atuação focada na superação de desigualdades sociais e promoção de igualdade de oportunidades formativas, sociais e culturais para todos os alunos.

Os Clubes e Projetos funcionam como uma forma de complementar a formação integral dos alunos, desenvolvendo a sua autonomia, sociabilidade e cidadania. Esta dinâmica tem contribuído bastante para fortalecer as relações interpessoais, para reforçar o trabalho cooperativo, o intercâmbio entre turmas/escolas e para melhorar a relação escola/meio. Encontram-se em funcionamento os seguintes clubes. Clube de Poesia, Clube do Desporto Escolar, Clube dos Direitos Humanos, Clube da Mecatrónica, Clube da Rainha, Clube Espaço Artes, GEADA, Club Matic, Clube da Proteção Civil; Rádio escolar, Jornal Escolar Notícias da Rainha, Clube das Línguas. Destacam-se os seguintes Projetos: Festival da Rainha, Projeto Serra D'Ossa, A Escola Mostra Cinema, Quarta às Seis - Programa na Rádio Local, Escolas Amigas dos Direitos Humanos, Ópera na Escola.

O Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) é uma importante Unidade Especializada dedicada ao apoio de alunos com deficiências várias, que aí usufruem de terapias e ocupações adequadas às suas múltiplas problemáticas. Este Centro dá também apoio diferenciado aos alunos com perturbações comportamentais que necessitam de medidas adicionais e/ou seletivas.

Existe colaboração regular com as outras escolas do Agrupamento de Escolas de Estremoz. Em Maio, realiza-se o dia da “Escola Aberta”, em que a escola recebe os alunos do 9º ano das escolas limítrofes. O *Dia da Rainha*, dia anual da escola, é festejado a 4 de Março, com atividades dinamizadas pelos vários departamentos.

4.1.1 Caracterização das Instalações

As salas de Educação Visual e de Desenho A são espaçosas e bem iluminadas - por vezes em excesso, não se podendo adaptar a intensidade luminosa às conveniências da aula. O ambiente é tranquilo e amigável. Encontram-se expostos alguns trabalhos, como pinturas e esculturas. As mesas estão dispostas em filas, facilitando a ligação visual do professor com todos os alunos — mas dificultando a realização de técnicas e trabalhos colaborativos que carecem de mesas maiores. As salas estão equipadas com quadros brancos, computador com acesso à internet, tela de projeção e respetivo projetor, lavatórios com bancadas de trabalho anexas, armários e cabides. Foram trazidos retroprojetores para a sala de aula.

Os espaços exteriores são amplos e bem cuidados, com campos de jogos, percursos arborizados e zonas de estadia amenizadas com árvores diversas e arbustos ornamentais — de que os alunos usufruem.

4.1.2 Caracterização social dos alunos da Escola

Como é previsível, a escola reflete a comunidade em que se insere — com existência de famílias desestruturadas, com baixo nível de escolaridade, desemprego ou baixos rendimentos — o que se repercute no rendimento escolar e em comportamentos por vezes inadequados de parte dos alunos e dos seus encarregados de educação.

4.1.3 Caracterização da turma onde foi realizada a Prática do Ensino Supervisionada

A turma escolhida é composta por 10 alunos, 4 do género masculino e 6 do género feminino. Não há repetentes, todos tendo 15 anos exceto 1 aluno com 18 anos, que mudou de curso. 5 alunos beneficiam de Apoio Educativo, um deles por sofrer de Síndrome de Asperger. Consequentemente, a turma está condicionada pelo Decreto-Lei nº 54/2018³.

³ <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> (acesso em 12/7/2022)

Aproximadamente metade da turma reside fora de Estremoz, deslocando-se em transportes públicos; são pontuais quando vão às aulas mas faltam com frequência. Segundo a diretora de turma, alguns dos pais só justificam as faltas no último momento, após serem alertados, parecendo desinteressados: ao longo de todo o ano letivo, nunca foi contactada por qualquer dos encarregados de educação dos alunos desta turma, nunca tendo passado por semelhante situação.

Não existem problemas de indisciplina e o comportamento pode ser considerado satisfatório — embora alguns alunos revelem pouca capacidade de concentração. De início, alguns manifestam uma atitude demonstrativa de desinteresse e resistência, o que pode ser apenas uma primeira reação à novidade, típica de adolescentes. Não têm hábitos de leitura, a maioria nunca tendo lido um livro. Geralmente, preocupam-se pouco em ser rigorosos. Têm pouco ritmo de trabalho, sendo frequente não terminarem um exercício no prazo proposto. Porém, desde que cativados, alguns alunos surpreendem pela grande potencialidade para desenvolver bons trabalhos artísticos.

Há duas alunas que mostraram grande empenhamento desde o início, outra — que se levantava de madrugada por vir de muito longe e que só chegava a casa ao fim da tarde — tornou-se uma excelente aluna apenas nesta disciplina; o mesmo aconteceu com o aluno com Síndrome de Asperger, este passando a considerar-se um artista e melhorando a sua prestação em todas as disciplinas. Por iniciativa própria, estes quatro alunos desenvolveram trabalhos em casa, incluindo pesquisa e exploração de novas técnicas, sendo frequente realizarem mais trabalho do que o que lhes era proposto.

O referido aluno com síndrome de Asperger notabilizou-se pela sua atenção muito seletiva para o que percebia e lhe interessava, cumprindo depois rapidamente o que se lhe pedia. Notou-se uma evolução muito positiva ao longo do ano, em resultado da maior atenção que lhe foi prestada. Não socializando nos intervalos, chegava sempre mais cedo à aula, com desejo de mostrar os desenhos que tinha feito em casa.

É de salientar o companheirismo e cooperação da turma nos trabalhos escolares. Espontaneamente, uma das melhores alunas manteve grande iniciativa e boa vontade no apoio a todos os colegas, inclusive pela oferta de materiais que adquiria para o efeito.

Para a disciplina de Desenho, foi criado um grupo na rede social Whatsapp, onde os alunos partilhavam informações. Todos os alunos têm computador e acesso à Internet em casa. Utilizam diariamente as redes sociais. Já existia e foi utilizado ao longo do ano o endereço de *email* da turma para envio de imagens, troca de informações, etc...

No plano de estudos da turma, constam as seguintes disciplinas: Português, Inglês, Filosofia, Educação Física, Desenho A, Geometria Descritiva A, História da Cultura e das Artes.

Há alunos com boas classificações e outros que, apesar de dificuldades, obtiveram sucesso na generalidade das disciplinas. Não há nenhum aluno a integrar o Quadro de Valor e Excelência da escola. Há uma aluna proposta para menção honrosa do Clube dos Direitos Humanos pela participação na criação do cartaz *Não à Violência no Namoro* (Ver Apêndice J). Dois alunos ficaram retidos no 10º ano.

Capítulo 5: Estratégias adotadas perante os problemas observados⁴

O 1º período do ano letivo foi passado em observação de aulas do 9º, 10º e 11º anos, sendo decidido fazer a lecionação com a turma do 10º ano tendo em atenção que a minha prática artística anterior facilitaria a relação com alunos especialmente interessados em artes.

Ao gerir o currículo, o professor está a analisar, a integrar, a colocar hipóteses, a seleccionar, a organizar e a decidir. Pelo facto de viver a 50km de Estremoz, o tempo passado nas viagens matinais foi bem aproveitado a apreciar a paisagem, a ouvir o noticiário das artes na Antena 2 e a refletir sobre o que iria acontecer nesse dia; parava para fazer fotografias ou pequenos vídeos e para colher plantas espontâneas que poderia utilizar na aula. No regresso a Évora, a reflexão prolongava-se após um dia na escola.

As estratégias adotadas foram sendo ajustadas de acordo com os acontecimentos, numa persistente procura de surpresa e inteligibilidade a que os alunos pudessem aderir, servida por meios apropriados à facilitação das aprendizagens e consequentes ganhos na motivação e autonomia.

Os primeiros tempos de observação foram muito importantes, dedicados a conhecer os professores e colaboradores de ação educativa, as instalações e ambiente da escola, a forma como o espaço e o tempo eram ocupados, o comportamento dos alunos. Realizei sistemáticos registos desenhados, escritos e fotográficos utilizando um “diário de bordo” e um diário no computador.

No início da prática, apliquei aos alunos um questionário sobre o seu ambiente cultural e a importância da arte nas suas vidas (Ver Apêndice N). Por regra, as respostas foram muito breves, manifestando desinteresse. À pergunta “*Qual a importância da arte na vida?*”, apenas duas alunas deram uma resposta justificada. Com raras exceções, nunca

⁴ Neste capítulo, optamos pela 1ª pessoa do singular sempre que nos referimos a ações pessoais, embora sob orientação dos professores cooperantes.

tinham visitado um museu sem ser com a escola; apenas duas alunas referiram ter visitado o Museu do Azulejo em Estremoz. Nenhum aluno tinha tido qualquer exposição à arte contemporânea. Todos os alunos responderam que os professores de Educação Visual dos anos anteriores não tiveram influência na sua escolha da área vocacional, com exceção da aluna melhor classificada, que referiu a importância nessa escolha dos pais e da professora do 3º Ciclo.

Partindo da observação e análise da situação inicial dos alunos e de conversas com professores que os conheciam, apercebi-me de que os alunos estavam desligados da vida coletiva e cultural da cidade (muitos não tinham conhecimento da existência do muito concorrido mercado de Estremoz ao Sábado⁵).

Pertencendo a escola à rede de Escolas Amigas dos Direitos Humanos, pensei que seria bom escolher um texto que não só introduzisse de forma implícita a importância de viver em comunidade como abordasse a responsabilidade humana pela proteção do ambiente, em especial da vegetação autóctone. Escolhi o conto “*A Árvore*” de Sophia de Mello Breyner (1919-2004), com que iniciei um projeto paralelo de especial valorização das mulheres artistas na planificação da minha presença na escola.

Devido à renitência dos alunos perante o conto referido (ou qualquer outro), propusemos a colaboração da professora de Português, que concretizou em aula a leitura integral do mesmo.

Decorrente deste conto e dada a relevância mediática, no momento da morte, de Lourdes Castro (1930-2022), que trabalhou muito as questões da sombra e que é uma artista de referência para mim, a sombra impôs-se como tema de eleição para seguidamente procurar desenvolver a prática artística dos alunos.

Concretizei a proposta, que expus à minha orientadora que concordou com a proposta da Unidade Didática, bem como aos meus orientadores cooperantes, que aceitaram este tema como proposta para a Unidade Didática que iria lecionar. Sugeri

⁵ Apercebi-me mais tarde de que algumas alunas tinham começado a ir ao mercado de sábado em Estremoz, por vezes comprando livros em 2ª mão.

ainda o tema à professora de Filosofia como hipótese de colaboração das duas disciplinas no estudo da sombra, propícia a analogias e metáforas, que não se concretizou.

Decidi realizar visitas de estudo que pudessem abrir os alunos à realidade circundante. Fomos ao Centro Interpretativo dos Bonecos de Estremoz, ao Atelier das Irmãs Flores (reconhecidas artesãs dos mesmos bonecos) e ao Museu do Azulejo (Berardo), onde realizámos uma atividade de pintura de azulejos.



Figura 1—No atelier do Museu do Azulejo

Em Elvas, beneficiando de apoio da Câmara Municipal de Estremoz, visitámos o Museu de Arte Contemporânea, onde estava patente uma exposição de José Pedro Croft, assim como o Museu de Arqueologia e Etnografia.



Figura 2—Alunos a interagir com peças de José Pedro Croft, Museu Arte Contemporânea Elvas

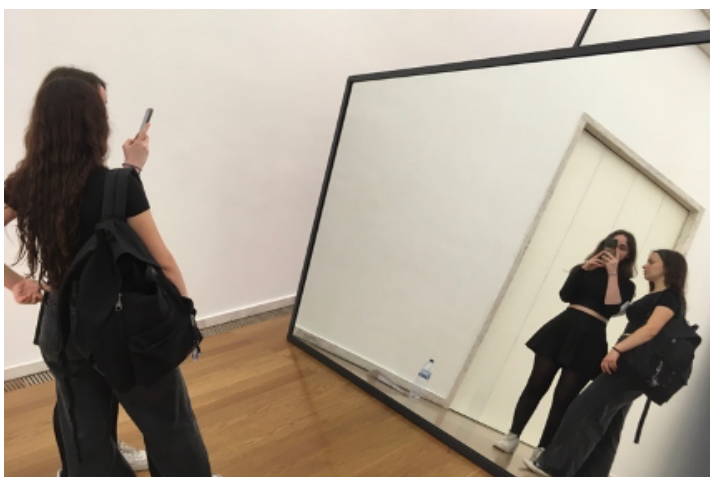


Figura 3— Alunas a interagir com peça de José Pedro Croft, Museu Arte Contemporânea Elvas

Foram feitas 2 visitas de estudo à Serra D'Ossa, do Clube Serra D'Ossa, entidade que tomou a seu cargo as visitas. No “passeio de Outono”, juntou-se a parte de Humanidades da mesma turma, na companhia da Diretora de Turma.



Figura 4—Passeio de Outono Serra D'Ossa

No “percurso da Primavera e das Flores” (apenas o grupo das Artes e alguns alunos da turma do 8º A), houve um momento de celebração do aniversário do Clube com homenagem ao seu pioneiro professor Gil Malta e distribuição de um texto duma professora que foi publicado no Jornal da Escola, *Notícias da Rainha*. Os alunos levavam pequenos lanches, telemóveis para fotografar e diários gráficos pessoais, onde realizaram pequenos registos, a seu gosto. (ver Fig.5a)

Ambas as visitas foram posteriormente aproveitadas para a realização de trabalhos na aula. Na visita da Primavera, estava em curso o exercício Herbário, tendo os alunos observado e feito identificação e recolha de plantas espontâneas no seu meio natural, assim como registos de paisagem. Uma aluna teve a iniciativa de recolher materiais naturais como cascas de pinheiro para utilizar no exercício Livro de Artista (Ver Apêndice E). Todos se aliviaram da máscara de proteção, podendo ver a expressão facial uns dos outros, num ambiente de alegre convívio ao ar livre, natural e estimulante dos sentidos. Algumas alunas enfeitaram o cabelo com flores. (ver Fig.5b)



Figura 5a—Aluna a fazer registo em diário gráfico. Figura 5b—Passeio de Outono Serra D’Ossa.

Em pontos de paragem especiais ao longo do passadiço da Serra D’Ossa, os alunos mostraram curiosidade e interesse na observação e caracterização da paisagem envolvente. Em tempos oportunos de acordo com os exercícios a desenvolver, foram organizadas visitas à sala de aula de artistas alentejanas — Margarida Lagarto (que trabalha a sombra) e Coca Froes David (criadora de “cadernos”) (ver fig.5c) (Ver Portefólio desta última ⁶), ambas residentes em Évora



Figura 5c—Visita Artista Coca Frois David à sala de aula

⁶ <https://www.cocafroesdavid.pt/>

Foram desenvolvidos 4 projetos de trabalho interligados:

- “*A Verdade da Sombra*” com o objetivo de estimular o processo criativo;
- “*Paisagens de Sombra*” em que se pedia para registar a sombra de um arbusto ou árvore no pátio da escola, para estimular a capacidade de observação e representação;
- “*Herbário*” para melhorar a análise da realidade através da identificação de espécies e para aprofundar a ligação ao meio, insistindo na importância de conseguir identificar a espécie desenhada;
- “*Livro de Artista*” para integrarem experiências afetivas e conhecimentos num objeto artístico personalizado e único.

Uma outra estratégia consistiu no contacto em cada aula com um novo artista, através de vídeos e/ou livros de arte contemporânea⁷(ver Fig.6,7,8,9), que os alunos podiam manusear - ou assistir à leitura de pequenos extratos de texto, para promover a reflexão participada, tais como, no âmbito do Herbário:

A árvore, pela qual alguns derramam lágrimas de alegria, para outros é apenas algo verde no caminho (William Blake, 2021)

⁷ Além de incentivar os alunos a trazer livros e outros materiais que achassem interessantes para partilhar na sala de aula, obriguei-me a fazer diariamente o mesmo.



Figura 6 - Alunos a ver catálogos de Exposições



Figura 7 - Alunas a ver catálogos de exposições



Figura 8 - Aluna V.A a ver catálogo de exposição

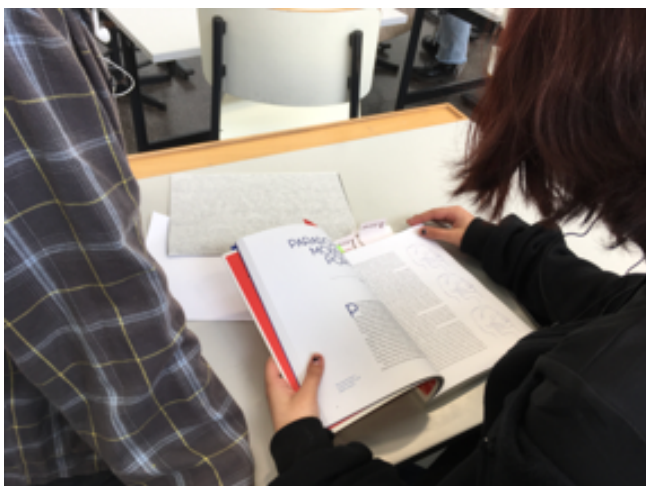


Figura 9 - Alunas a ver catálogos de exposições

Procurei trazer em cada aula informações relevantes do que estava a acontecer no mundo das artes. Criei um pequeno dossier para juntar os documentos referentes a esses eventos, para ficar ao dispor dos alunos. Para lá das artes, assinalei momentos importantes como, por exemplo, o *Dia do Não à Violência no Namoro* (Ver Apêndice J), o *Dia da Mulher*, o início da guerra na Ucrânia, a morte de artistas como Lourdes Castro e Paula Rego.

Do mesmo modo, proporcionei à turma o acompanhamento do processo criativo em que colaborei com os alunos do 11º E numa instalação artística para assinalar os 25 anos do Clube dos Direitos Humanos. (Ver Apêndice L)

Integrei na mesma estratégia a mostra de vídeos de curta duração (ver Fig.10) (inferior a 10 minutos) de vários artistas no meu computador, o que provocava uma aproximação física que facilitava a concentração (geralmente deficitária) e o aparecimento de diálogos entre os alunos. Notei que se desinteressavam perante apresentações em *PowerPoint*.



Figura 10 - Mostra de vídeos ao grupo dos alunos com computador portátil

Durante as aulas, havia momentos em que os alunos eram convidados a apresentar aos colegas o seu trabalho e a falar sobre o seu processo criativo - mas estavam sempre livres de, por sua ou minha iniciativa, irem ver os trabalhos em curso dos seus colegas. (ver Fig.11)



Figura 11 - Aluno a ver trabalho em curso de uma colega

Estimulei o uso do telemóvel para fazerem pesquisas no Google a propósito dos seus trabalhos (nomes de artistas e museus, identificação de plantas, materiais e técnicas).

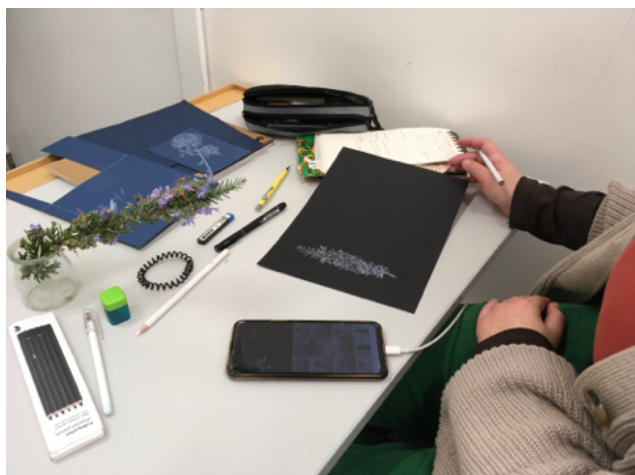


Figura 12—Uso de telemóvel na identificação e classificação de espécies vegetais

Forneci à turma uma lista de *sites* que eu gostaria que eles visitassem e os pudesse motivar para futuras pesquisas (Museu de Serralves; Museu Gulbenkian; Museu Coleção Berardo; Museu de Arte Contemporânea do Chiado).

Insisti no cuidado sistemático a ter com os seus registos em diário gráfico, para que fosse espelho das suas ideias e interrogações. (ver fig.13) Foi uma luta do princípio ao fim, mas houve alguns alunos que fizeram diários gráficos muito interessantes. (Ver Apêndice G)

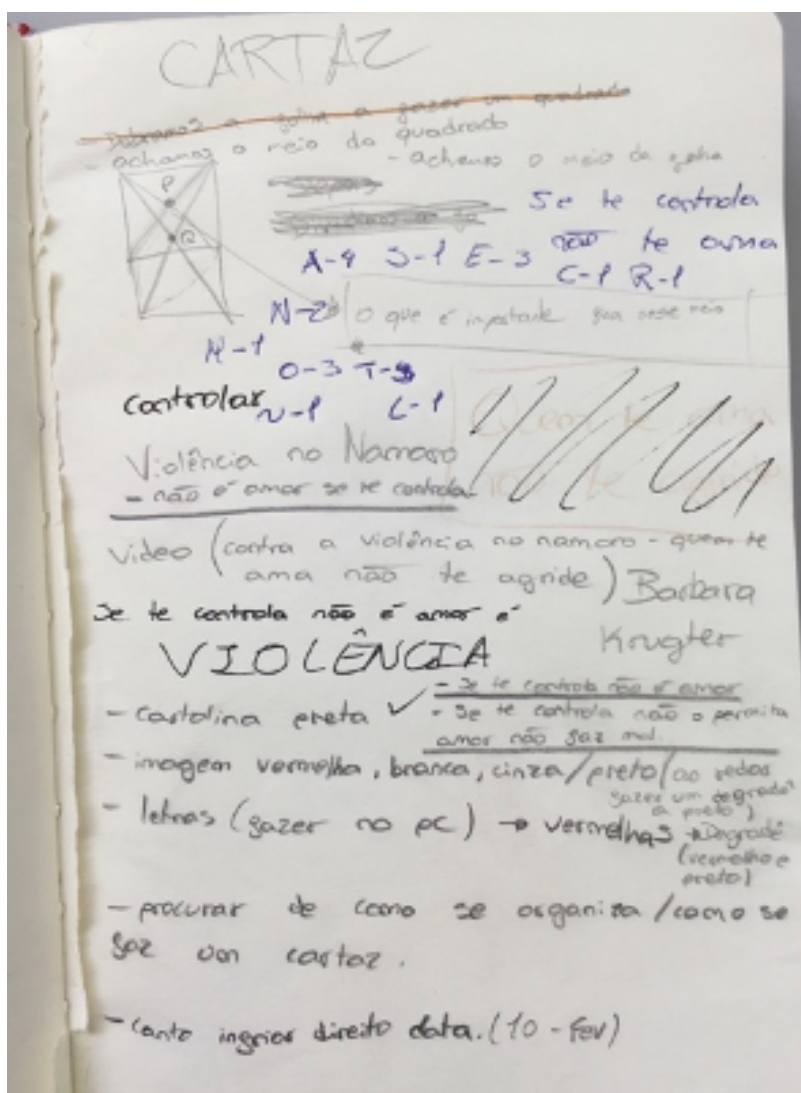


Figura 13—Registo em diário gráfico do esquema para cartaz não á violência no namoro

Sugeri e consegui que todos os alunos criassem o seu portefólio pessoal com os trabalhos realizados durante o ano, com capas personalizadas que indicassem os conteúdos. Alguns deles recorreram espontaneamente ao primeiro exercício (sobre a sombra) (ver fig.14), com reutilização de retroprojetores para a concretização da capa. (Ver Apêndice H)



Figura 14—Capa de portefólio com sombras projetadas. (Aluno A.V)

Realizei questionários aos alunos no início, meio e fim da Unidade, (Apêndice N) assim como conversas com outros professores e com as auxiliares de Ação Educativa sobre a turma.

Com os professores cooperantes visitei a professora responsável do CAA⁸, no início das aulas para me inteirar da problemática do aluno com Síndrome de Asperger, o que me tranquilizou e facilitou uma relação muito profícua com ele ao longo do ano.

Este aluno procurava estar e trabalhar sozinho, sendo necessário estimulá-lo para recorrer aos colegas em caso de necessidade. Tendo tendência a repetir os mesmos hábitos, tais como desenhar “monstros”⁹ com esferográfica azul, era difícil convencê-lo a aceitar outros temas e a utilizar outros meios, como pincel e cores; no entanto, após paciente explicação da técnica a utilizar e de alguma negociação, acabava sempre por cumprir o que lhe era proposto. No último inquérito, teve a iniciativa de acrescentar: “no próximo ano, quero aprender a cor”. Apesar das dificuldades na iniciativa e autonomia, sempre despachou rapidamente os trabalhos de desenho — desde que os aceitasse (contra

⁸ CAA, Centro de Apoio ao Aluno

⁹ Designação dada pelo aluno aos seus registos. Não foram tiradas fotografias desses registos em virtude de o aluno não se mostrar disponível para o fazermos, as imagens tiradas dos seus trabalhos foram no âmbito da avaliação

a vontade de repetir os seus preferidos) — com frequência muito antes dos outros colegas, para de imediato voltar ao desenho dos “monstros”. A admiração que a expressividade dos seus desenhos causava em todos, teve consequências positivas no seu desempenho, a ponto de se comparar com um artista da sua terra. Nunca consegui que ele aceitasse ter um diário gráfico.

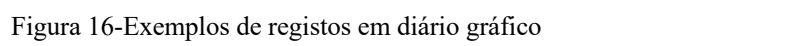
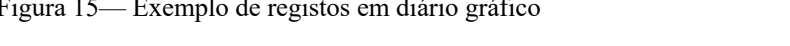
Realizei aulas no pátio e jardim da escola (ver fig.18), para aproveitar as boas condições exteriores e estimular os sentidos dos alunos (Apêndice D) — talvez embotados pelo sedentarismo e dependência obsessiva dos telemóveis — e a sua resistência a incómodos como o vento, as variações térmicas, a intensidade luminosa, a exposição a outros olhares. Lamento não ter podido seguir com a turma o exemplo de Van Gogh, incansável caminhante à procura da melhor luz e da melhor perspectiva.

A Escola não tinha materiais específicos para artes, nem sequer para os vender aos alunos, alguns com nítidas dificuldades económicas. Valeu a coleção de materiais guardados pelos professores dos anos anteriores, a excelente cooperação entre os alunos e os materiais que eu diariamente levava para colmatar qualquer falta.



Figura 18—Aluna a desenhar sombras no pátio da escola.

No fim da Unidade Didática, em colaboração com a Câmara Municipal de Estremoz, promovi uma exposição final dos trabalhos no Posto de Turismo, tendo a Câmara garantido a impressão do cartaz, do texto acompanhante da exposição e de convites por mim elaborados (Apêndice I).



5.1. Planificação da ação Unidade Didática

Na planificação da Unidade Didática, em consenso com os professores cooperantes, tivemos em consideração (Tabela1):

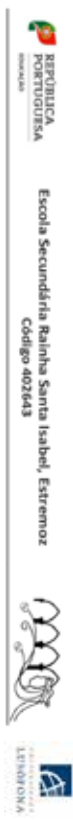
- 1) As orientações curriculares e programáticas da Escola e do Ministério da Educação, nomeadamente, a planificação e os critérios de avaliação aprovados em Conselho Pedagógico, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- 2) O contexto escolar;
- 3) O nível etário dos alunos e o seu grau de desenvolvimento;
- 4) A problemática específica dos alunos da turma;
- 5) A escolha dos temas a tratar e dos instrumentos adequados;
- 6) A calendarização das ações planeadas;
- 7) A avaliação do processo e seus resultados

Naturalmente, houve motivos, tanto externos (variações climáticas, etc.) como internos, que levaram a ajustamentos da planificação. Por exemplo: através do inquérito realizado no final do exercício prático “Verdade da Sombra”, percebi que parte dos alunos desejavam passar a exercícios mais figurativos, pelo que introduzi imediatamente o exercício prático seguinte: o “Herbário”, como o funcionamento por ciclos autorreflexivos da investigação aconselha.

4-Livro de Artista.:10 Blocos

¹ <https://esrsi.edu.pt/storage/app/media/Critérios%20de%20Avaliação/DESENHO%20A.pdf>

Tabela 2-Planificação do Exercício (Um exemplo): *Livro de Artista*

UNIDADE DIDÁTICA: DA SOMBRA À CO-MOÇÃO				
ACTIVIDADE/ESTRATÉGIA	OBJECTIVOS	METODOLOGIA	ESTRATÉGIAS	Avaliação
Livro de Artista	-Explorar o conceito de livro enquanto objeto de arte. -Aprofundar uma linguagem plástica pessoal -Desenvolver e aplicar modos de registo do desenho previamente exploradas nos exercícios anteriores, ou outras técnicas que esteja motivado para praticar. -Aprender novas técnicas e desenvolver estratégias de trabalho a partir de obras de arte e do trabalho de artistas - A transversalidade das artes - Conhecer o património(natural/cultural) de proximidade - Conhecer artistas nacionais, locais, verificar a sua relevância a nível (inter) nacional	-Articulação com a disciplina de Português - Utilização de diversos suportes e explorar características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais	- Visita da artista Coça Frois David à sala de aula (valorizamos a importância de as escolas articularem as suas ações com entidades locais, promovendo parcerias. -entrevista à artista, mostra dos seus livros de artista. -conversa sobre processo criativo - Reflexão com os alunos sobre conhecimentos adquiridos nas atividades anteriores (importância do pensamento lateral) - Criação de um livro de artista como meio de exploração da criatividade, desenvolver sensibilidade estética fomentar o conhecimento outras práticas artísticas - Implementação do projeto: 1- Desafio: Um livro/Um artista em cada aula. Apresentação de vários artistas em sala de aula ao longo do projeto. - Visita de estudo ao Museu de Arte Contemporânea Eivas- Exposição José Pedro Croft. 2- Exposição final – responsabilização e valorização do trabalho a ser desenvolvido. 3- A letra, a palavra, o texto como ferramenta em arte. Introdução à Poesia Visual. Artista: Ana Hatherly (1929-2015) - Exercício- 1: decompor uma palavra a escolha do aluno, sugere-se que tenha a ver com o tema em estudo-a sombra- pretende-se através de pintura, desenho, colagem criar uma composição livre. (sugere-se dividir uma folha A4 em quadrados iguais, cada quadrado corresponde a um espaço para trabalhar uma letra.) -Criação de Mind Map ou pequenos esboços em diário gráfico das ideias iniciais. - Registos do processo no diário gráfico - Apresentação de pelo menos 2 a 3 propostas. - Sugestão de criação livro de artista em formato harmonio, dimensões a escolher pelo aluno. -Utilização de vários materiais e técnicas exploradas em exercícios anteriores, colagem, -recorte de papéis variados (jornais, cartão, ou qualquer outro material a recortar). -Uso gráfico da palavra ou texto (sugere-se a transcrição de pequenas frases ou partes de texto/colagem). -Utilização de recortes de revistas, postais antigos, fio, madeira, etc. - Transformação: metamorfose, analogia, metáfora. -Promoção de debate. - Reflexão crítica para confrontar ideias. - Trabalho para Exposição final	- Suportes, técnicas e materiais explorados - O processo criativo como meio para chegar ao objeto final - Utilização do Diário gráfico- registos - Capacidade de investigação - Expressividade do projeto - Originalidade do projeto

5.1.1 Unidade Didática - *Da Sombra à Comoção*

5.1.1.2. Fundamentação da unidade didática

Quando as artes nos comovem de uma maneira genuína, descobrimos o que somos capazes de experimentar. Neste sentido, as artes ajudam-nos a descobrir a envolvimento do nosso ser emocional. Oferecem recursos para experimentar o alcance da nossa receptividade e da nossa sensibilidade. (Eisner, 2020 p. 27)

Pelas artes, aprendemos a ver o que não tínhamos advertido, a sentir o que não tínhamos sentido e a empregar formas de pensamento próprias das artes. Estas experiências têm uma importância fundamental porque, por seu intermédio, empreendemos um processo em que se reconstrói o nosso ser. (Eisner, 2020. p. 29)

Fui-me orientando através de um *mind-map* com todas as ideias que foram surgindo.

mente humana não prescinde de perceber, de estabelecer analogias, de criar metáforas. Existir é fazer a sua própria sombra e através dela adquirir consciência. Com o sol a pino, deixamos de ver a nossa sombra: a ausência de sombra é um momento simbólico de morte na sujeição à verticalidade solar. É um momento perigoso e todos os alentejanos têm noção disso: é hora de recolhimento, de sesta sob sombra protetora.

Da sombra à comoção é a procura dos efeitos agregadores, afetivos e estéticos da sombra em contraste com a luz, com múltiplas referências sociais e culturais. A penumbra de uma igreja é diferente da de uma azinheira. As sombras são generosas para todos.

Os alunos nunca tinham estado envolvidos na livre exploração da variedade de conteúdos que o aprofundamento de um tema central pode proporcionar. Estavam longe de saber o que é um processo criativo, na sua liberdade relativamente ao resultado final. Foi importante aproximá-los de viver o processo criativo como analogia do processo existencial: é uma construção pessoal permanente que os liga à Escola, à Cidade e ao Mundo. Pretendi dar-lhes a hipótese de errar no seu duplo sentido: pelo falhar e voltar a tentar e pela errância do vaguear no campo e na cidade. Pela arte, neste caso focada nas sombras, pretendi introduzir ligações aos diferentes aspetos da existência humana, muitas vezes apenas abertas pela comoção. Como diz Paulo Pires do Vale (2019) *educar é acender a chama*. Pretendi que ganhassem um outro olhar sobre o que se passa no pátio da Escola enquanto microcosmos vivo e vulnerável, muito rico em formas e materiais de valor estético, como as folhas de diferentes espécies, as cores e as texturas, visão positiva realçada pelo contraste com as respetivas sombras. Um mundo onde o corpo pode estar, ser e fazer de modos diferentes do habitual. Concretizando: sobre papéis de maiores dimensões, sem qualquer superfície de trabalho além do chão do pátio, (Fig.18,19) sem a limpeza e arrumação a que estão habituados, com intromissão de insetos e outros incómodos, os alunos foram levados a exceder-se através do ajuste às circunstâncias, ao uso do corpo de uma forma diferente, como extensão da mão que pinta. A adquirirem a alegria de conseguir fazer coisas com valor e a força de se exporem à crítica pública. (Apêndice D)



Figura 18 - Alunas a pintar no pátio da escola (pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm)



Figura 19 - Alunos a pintar no pátio da escola (pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm)

Esta prática foi encadeada com a leitura de *A Árvore* de Sophia de Mello Breyner Andresen (Andresen, 2000), que convoca de forma intuitiva a importância ética da vida em comum e a responsabilidade partilhada por todos como analogia da Escola enquanto Amiga dos Direitos Humanos.

Desde o primeiro momento, procurei a interação com os alunos na abertura a outros aspetos do conhecimento: físicos, botânicos, estéticos, humanísticos. Atribuí-lhes

a dignidade de ser artistas para que o pudessem sentir na sua pele, para se poderem comover e ganhar um olhar mais curioso, mais crítico e mais atuante sobre a realidade. Desenhar bem não é suficiente, é preciso pensar. É do exercício do pensar que nasce o gosto de saber o que os outros pensaram; aprofunda-se a dialética entre modos diferentes de ver e cada um se vai afirmando como ser único na grande comunidade. Faço minhas as palavras de Eisner, por não poder dizer melhor:

A escolha de uma forma de representação é uma eleição que tem uma repercussão muito profunda na nossa vida mental, porque escolher as formas de representação que se vão usar também supõe eleger os aspetos do mundo que se vão experimentar. (Eisner, 2020, p.25)

As artes permitem-nos colocar no lugar de outras pessoas e experimentar de uma maneira indireta o que não tínhamos experimentado diretamente. O desenvolvimento cultural depende destas atitudes. (Eisner, 2020, p.27).

Além de fomentar a nossa consciência de aspetos do mundo que antes não tínhamos experimentado, as artes permitem aplicar a imaginação como um meio para explorar novas possibilidades. (Eisner, 2020, p.27).

Através do processo criativo *Da Sombra à Comoção*, pretendi oferecer aos alunos a possibilidade de ver a arte contemporânea como dedicação àquilo que hoje nos afeta, que nos e-mociona (que nos faz sair de onde estávamos) e co-move (que nos unifica na ação). Deve haver à nossa volta poucas coisas tão caracteristicamente efêmeras como as sombras e, no entanto, fundamentais.

5.1.1.3. Objetivos da Unidade Didática

Em termos sintéticos, são objetivos desta Unidade:

- 1) atender às particularidades dos alunos enquanto seres sensíveis;
- 2) reconhecer a importância do desenho como convite para pensar e comunicar;
- 3) desenvolver a imaginação e a linguagem simbólica de forma a aprofundar a compreensão concetual;
- 4) integrar conscientemente os conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem;

5) promover capacidade de iniciativa, interrogação e envolvimento no trabalho, assim como integração interpessoal;

6) explorar as potencialidades e (re)utilização prática de técnicas e materiais;

7) reconhecer aspetos transdisciplinares e suas potencialidades;

8) explorar as capacidades de crítica e autocritica dos alunos;

Na verdade, as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A (Anexo 1) salientam que os objetivos devem estar assentes no desenvolvimento das capacidades críticas do aluno, permitindo o aperfeiçoamento de competências de representação, o trabalho colaborativo e o crescimento artístico individual que se concretiza na aquisição de consciência estética própria.

5.1.1.4 Conteúdos

Os conteúdos desta Unidade obedecem igualmente às Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A (Anexo 1) e ao Manual de Desenho do 10º ano. Os mais importantes são, em síntese:

1) Visão — percepção do mundo envolvente; o ambiente como fonte de estímulos;

2) Materiais — meios atuantes: riscadores secos (carvão, grafite, sanguínea, cera, pastel, lápis de cor), riscadores aquosos (desenho a caneta, desenho a pincel, aguarela, guache, acrílico), papéis com diferentes propriedades (espessuras, texturas, cores, formatos, normalizações), outros materiais, com diferentes modos de conservação e reciclagem;

3) Sintaxe — elementos estruturantes da linguagem plástica, funções plásticas da linha, natureza plástica das texturas, o seu valor expressivo, valor claro-escuro, variação tonal dos valores, sombras, forma-figura-linha do desenho, linha do contorno, forma como estrutura significativa.

5.1.1.5 Concretização do Projeto

Foram definidas 4 propostas de trabalho:

1 — Verdade da Sombra

2 — Paisagens de Sombra

3— Herbário

4— Livro de Artista

Estas propostas em interligação, foram as ferramentas julgadas convenientes para dinamizar o trabalho dos alunos, despertar o *wonder* (espanto), estimular a imaginação e introduzir o interesse pela arte contemporânea.

Tabela 3-Cronograma

CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES	
Proposta	Duração
1-Verdade da Sombra	9 Blocos 90 minutos
2- Paisagem de Sombra	3 Blocos 90 minutos
3-Herbário	9 Blocos 90 minutos
4- Livro de Artista	10 Blocos de 90 minutos

O primeiro exercício — Verdade da Sombra (Apêndice A) — decorreu em 9 blocos de 90 minutos. Teve caráter introdutório, consistindo em exercícios de fácil execução, exploração plástica de materiais novos, abertura a novas possibilidades, em especial pelo uso individual de retroprojetores (resgatados de armazém de obsoletos), de manuseamento fácil produzindo rapidamente resultados surpreendentes para os alunos. Nomeadamente, possibilitaram a projeção de sombra de plantas (colhidas no entorno da Escola) em superfície vertical, a parede, com variação da escala e das dimensões do papel.

Os alunos começaram por desenhar os contornos a carvão, depois introduziram a cor e experimentaram diversas formas de complexificar as composições, nomeadamente por sobreposição. Posteriormente, trocaram a cor do papel para preto para desenhar com giz branco ou pastel seco. Depois, começaram a trabalhar de diversas formas a relação figura-fundo, com preenchimento da figura ou do fundo com tinta-da-china, podendo introduzir tinta acrílica de cor.



Figura 20 - Contorno da figura com carvão sobre fundo branco



Figura 21 - Contorno da figura com pastel seco(cor) sobre fundo branco.



Figura 22 - Preenchimento da figura com carvão sobre fundo branco



Figura 23 - Preenchimento do fundo com tinta-da-China



Figura 24 - Aula no pátio da escola-desenho da projeção da sombra de uma planta



Figura 25 - Aula no pátio da escola-desenho da projeção da sombra de uma planta (Aluna L.M).



Figura 26 - Exemplo de um dos resultados obtidos (carvão sobre papel)

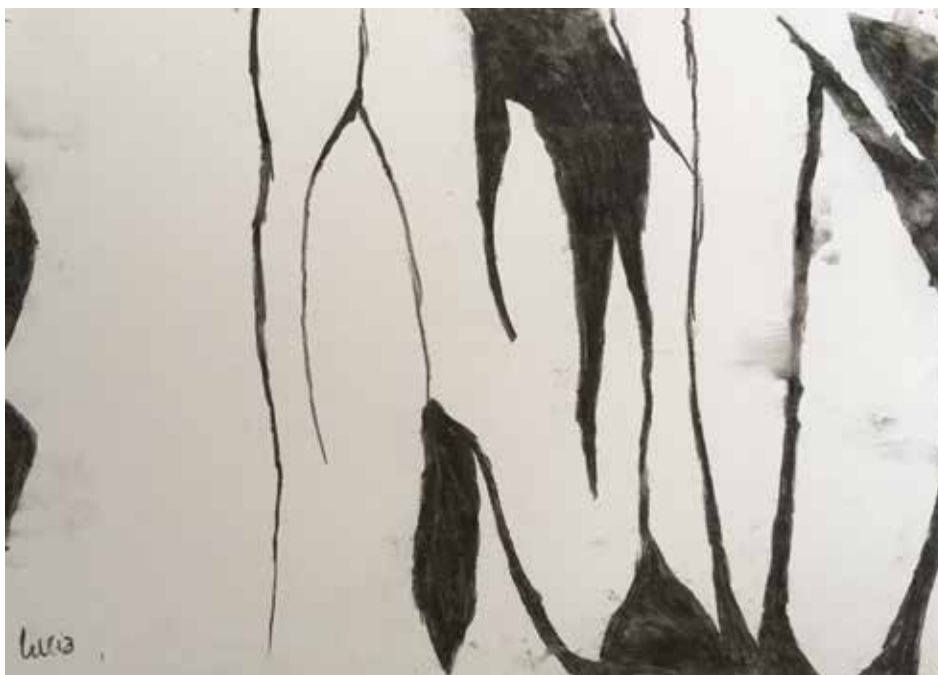


Figura 27 - Exemplo de um dos resultados obtido (carvão sobre papel)

Após este exercício, apliquei um questionário (Apêndice N) a partir do qual percebi que os alunos não apreciaram usar o carvão e o pastel seco, alguns manifestando vontade de desenhar a rigor, à vista, as plantas que estavam a ser usadas na projeção.

Estávamos no início da Primavera e o tempo não estava seguro para podermos sair para o exterior e realizar o segundo exercício, pelo que foi trocada a ordem e passámos diretamente ao terceiro exercício.



Figura 28 -Exemplo de desenho de contorno (uso retroprojctor) com pastel seco com cor, carvão, giz sobre papel preto e branco.

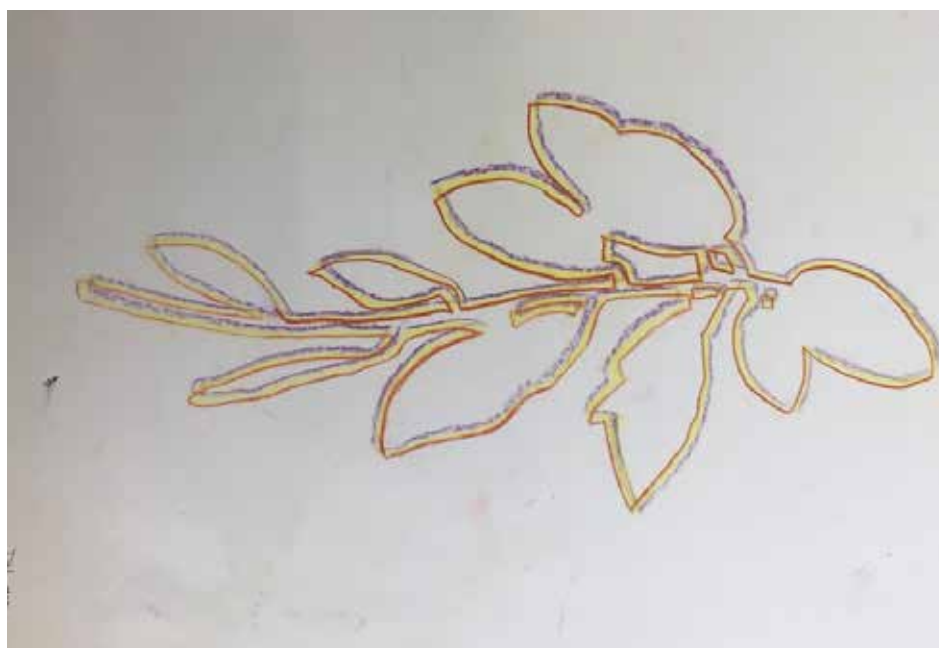


Figura 29 - Exemplo de desenho de contorno da figura com pastel seco com cor.



Figura 30 - Preenchimento da figura com pastel seco de cor, sobre fundo branco.



Figura 31 - Preenchimento da figura com carvão sobre fundo branco.



Figura 32 - Preenchimento da figura -pastel seco sobre fundo preto



Figura 33 - Alguns resultados do preenchimento do fundo com tinta-da-china



Figura 34 - Exemplos de concretização pela aluna A.V, do projeto *Verdade da Sombra*



Figura 35 - Preenchimento da figura com cor (tinta acrílica).

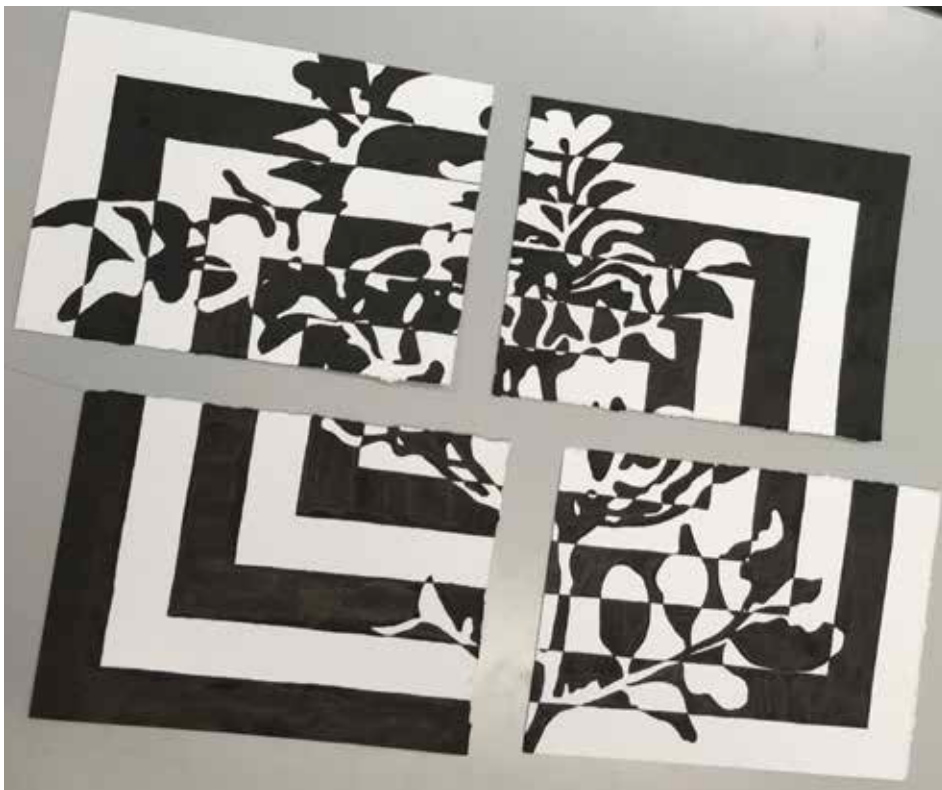


Figura 36 - Notin japonês com tinta-da-china.



Figura 37 - Colagem com folha de jornal, tinta-da-china.



Figura 38 - Colagem com folha de jornal, carvão, pastel seco, tinta-da-china.



Figura 39 - Alguns dos resultados finais de colagem com folha de jornal, tinta-da-china, corretor, esferográfica, tinta acrílica.

O terceiro exercício - o Herbário (Apêndice B) - decorreu em 9 blocos de 90 minutos. Consistiu na escolha por parte de cada aluno de cinco espécies vegetais diferentes. Começaram por ver imagens de ilustração botânica em obras como *Louvor da Terra* de Byung-Chul Han (1959-) e o catálogo *A Natureza Mestra das Artes* com desenhos de Pedro Salgado (1984-). Começaram a desenhar as plantas escolhidas com lápis branco sobre folha preta A4 acompanhadas dos respetivos nomes, científico e vulgar, em letra desenhada, com o claro propósito de alcançarem suficiente expressividade para oferecer fácil correlação entre o desenho e a identificação da espécie.

Foi um exercício interessante, a que os alunos aderiram criando uma nova dinâmica em sala de aula: alguns alunos trouxeram fotografias de espécies vegetais que tinham em casa, no quintal dos avós, no percurso da Escola. Através da mostra de fotografias pelo telemóvel (Whatsapp), fui acompanhando os trabalhos e colaborei na identificação das espécies a pedido dos alunos, insistindo no esforço para desenvolverem capacidades de observação - análise visual, tátil e olfativa das plantas - e de representação

no desenho capaz de permitir chegar à identificação da espécie: selecionar a informação visual relevante, omitir o desnecessário, simplificar e sintetizar, treinar o uso expressivo das linhas de contorno e dos valores claro-escuro.



Figura 40- Desenho de espécie vegetal com lápis branco sobre papel cor preta.

Seguidamente, mostrei-lhes um livro — o *Grand Herbier de l'Ombre* - de Lourdes Castro (1930-2022), cuja técnica passava pela utilização de papel heliográfico, assim como o vídeo “*Cyanotypes*” de Anna Atkins (1799-1871)¹⁰ para lhes dar conhecimento da existência e beleza da cianotipia - técnica que não foi explorada na sala de aula por falta de condições materiais.

Mostrei-lhes um pequeno herbário de plantas prensadas e secas por mim realizado durante o confinamento (ver fig.41), o que levou alguns alunos a iniciar o seu próprio herbário e a colocarem algumas espécies no seu diário gráfico. (ver fig.42,43,44,45)

¹⁰ Anna Atkins & the World's First Photo Book - Objectivity
5(<https://www.youtube.com/watch?v=ekUUuU7whe0>) (acesso em 9/3/2022)



Figura 41- Mostra aos alunos do herbário realizado por mim.

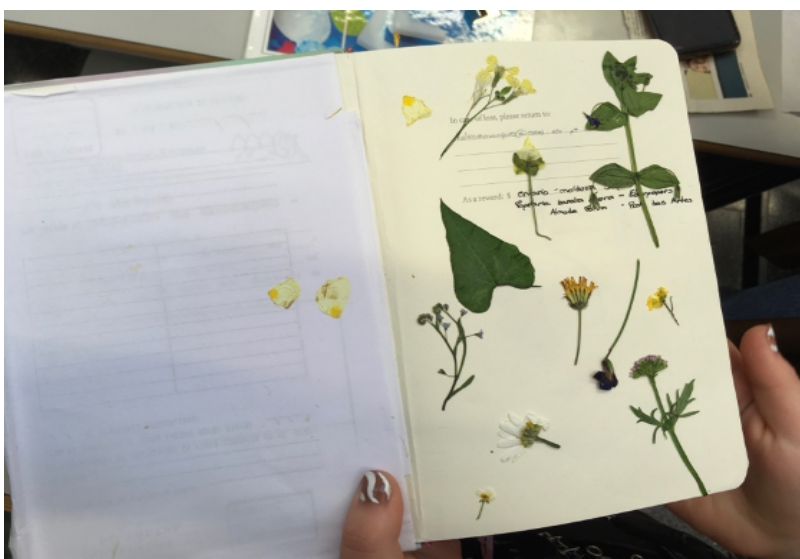


Figura 42-Diário gráfico de uma aluna com plantas secas prensadas.



Figura 43-Herbário de alunas com plantas secas prensadas.



Figura 44 - Herbário de aluna C.C com plantas secas prensadas.



Figura 45-Herbário de aluna C.C com plantas secas prensadas.

As aulas decorriam de forma progressivamente mais autónoma na gestão dos tempos para execução de cada um dos exercícios. Foi reforçada a importância de o trabalho ser desenvolvido de forma sistemática e de cada aluno procurar adquirir autonomia e responsabilidade na progressão do seu trabalho. Aguardávamos as condições atmosféricas ideais para realizar a técnica de Antotipia.

A **Antotipia** é um processo fotográfico que utiliza pigmentos vegetais fotossensíveis para permitir a criação de imagens fotográficas - que não carece de câmara escura e de produtos químicos, apenas de luz ultravioleta (que o sol oferece), de papel de boa qualidade e de molduras *clip* (Apêndice C). Os pigmentos utilizados - feitos por mim

para poupar tempo - foram o vinho tinto e os sumos da beterraba, dos espinafres e da couve-roxa. (ver imagem fig.46)

Os alunos experimentaram esta técnica com curiosidade e autonomia, embora a questão da falta de materiais tenha sido importante. Perante a obrigatoriedade de um tempo de espera na antotipia (para exposição da folha de papel sensibilizada à luz solar), foi criada uma nova dinâmica em que os alunos desenvolveram em simultâneo o desenho à vista das espécies vegetais escolhidas.

A Antotipia pode ser realizada em qualquer lugar e tem baixo impacto ambiental. As imagens produzidas são tanto mais efêmeras quanto mais expostas à luz solar, o que permitiu uma conversa com os alunos sobre a efemeridade na arte.



Figura 46 - Preparação para exposição solar (sensibilização da folha de papel com pigmento feito com beterraba)



Figura 47 - Preparação para exposição solar (proteção com placa de vidro).



Figura 48 - Placas já preparadas para exposição solar com espécies vegetais autóctones



Figura 49 - Exposição à radiação solar das placas.



Figura 50 - Colocação de carimbo para identificação e registo da espécie vegetal (nome científico, nome vulgar, data, local) (uso do telemóvel), após exposição solar.

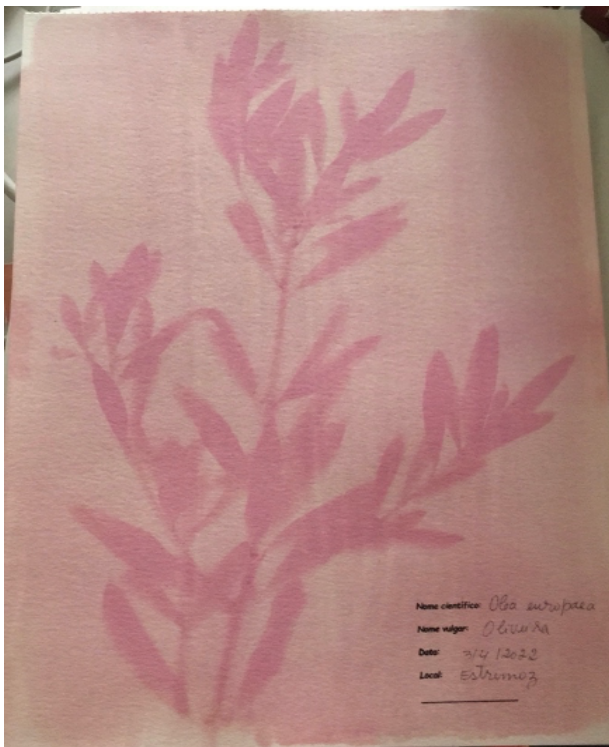


Figura 51 - Imagem de ramo de oliveira com sensibilização do papel, com pigmento feito com beterraba.



Figura 52 - Alguns dos resultados obtidos.

Segundo exercício - Paisagens de Sombra - decorreu em 3 blocos de 90 minutos cada

Como atrás referido, o segundo exercício foi adiado para depois do terceiro, mais figurativo, em consequência da reação negativa de alguns alunos ao uso do retroprojektor: “não gostei muito de utilizar o projetor por a projeção das plantas não ser muito precisa”, “ao desenhar a projeção, deixei de saber desenhar à vista”, “não gosto deste tipo de trabalho”, preferindo no futuro "desenho à vista”.

Com o exercício Paisagens de Sombra, pretendemos desenvolver o uso expressivo e comunicativo da cor, do gesto, do movimento; que fosse intuitivo e espontâneo.

Começámos por ter a visita à sala de aula da artista Margarida Lagarto (1954-), pintora e escultora, nascida em Veiros e a viver em Évora. Concretamente, veio

apresentar-nos o seu trabalho *Das Sombras de Verão, do Dia e da Noite*¹¹, onde o muro branco se tornou o seu caderno de registos e a sua tela. Prepara os seus trabalhos através de fotografia, de pequenos desenhos e de vídeo, criando formas em movimento numa perspetiva muito poética em cruzamento com a paisagem, a poesia, literatura e cinema como fontes de inspiração.

O contacto direto com uma artista nascida no concelho de Estremoz e reconhecida no panorama pós-moderno nacional foi uma novidade para os alunos: importante pela surpresa de ver uma pessoa concreta, semelhante ao que os alunos se podem imaginar no futuro, a mostrar a sua forma de fazer artístico, aliás próxima do exercício que estava a ser proposto aos alunos. A estratégia de ter artista e obra em sala de aula não teve a intenção direta de a “copiar”, mas sim de poderem conhecer alguém com mais experiência artística através de cujo olhar os alunos possam “ver melhor” e assim enriquecerem o seu léxico visual.

O exercício poderia ter consistido em “copiar” uma obra de Margarida Lagarto, já que, como Bourriaud defendia, é impensável criar do nada. A partir das ideias dos outros, criamos conhecimento de forma rizomática (conceito de Deleuze e Guattari). Nesse sentido, copiar é (re)generar. (Acaso, 2019. Pág 69)

Acreditamos que o contacto com artistas locais reforça a pertença dos alunos à sua própria realidade e ajuda à integração no ambiente cultural, dando-lhes a coragem necessária para assumir uma presença no mundo.

A partir do contacto direto com a obra e a pessoa de Margarida Lagarto, fomos para o pátio da Escola trabalhar com papel de cenário 1x1m, dimensão que nunca tinham experimentado, com pigmentos como óxido de zinco, ocre, vermelho, verde e azul, diluídos em água - que cada aluno utilizou livremente, sem indecisões nem medo de errar, podendo mostrar a sua expressividade na captação artística das sombras. Resultaram pinturas abstratas: chegaram à arte contemporânea sem dar por isso. (Apêndice D)

¹¹ <https://www.fea.pt/centrodearteecultura/4860-das-sombras-do-verao-do-dia-e-da-noite>



Figura 53 – Aluno A.V a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm.



Figura 54 -Aluna C.C a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm



Figura 55 – Alunos a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm.



Figura 56 - Aluna L.C a pintar no pátio da escola- pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm.



Figura 57-Alunas a pintar no pátio da escola-pigmento com água sobre papel de cenário 100X100cm



Figura 58-Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho aluno T.V)



Figura 59 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho do aluno T.E)



Figura 60 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna A.V)



Figura 61- Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna L.C)



Figura 62- Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho da aluna L.M)



Figura 63 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 (Trabalho do aluno A.V)



Figura 64 - Pigmento com água sobre papel de cenário 100X100 cm. (Trabalho do aluno T.C)



Figura 65 - Colocação dos trabalhos na parede na sala de aula para apreciação e debate na turma.

Quarto exercício- Livro de Artista - decorreu em 10 blocos de 90 minutos

A proposta de trabalho neste exercício foi a de, a partir do conto *A Árvore* (Andresen, 1997), se apropriarem de elementos do mesmo para criarem uma outra narrativa estética que, com os recursos anteriormente adquiridos, os levasse a assumir uma linguagem personalizada. Alguns alunos fizeram pequenos esquemas em diário gráfico antes de elaborar o livro de artista, para os quais lhes foi indicada a utilização de um formato em harmónio. Receava que ficassem aprisionados na dificuldade de construir o livro. Eu estava mais interessada no processo de as palavras se transformarem em imagens e nas opções que eles descobriram para construir a sua narrativa gráfica. Para os incentivar, fiz um pequeno exercício baseado na poesia visual da artista Ana Hatherly (1929-2015), em que os alunos escolhiam uma palavra relacionada com a sombra para a decomporem em representação gráfica.



Figura 66 - Alguns exemplos de trabalhos de Poesia Visual.

Para os livros de artista, os alunos utilizaram variados materiais, como fios, cascas de árvore, fragmentos de madeira, papéis de jornal diversos, materiais riscadores e aquosos (tinta-da-china). Como atrás referido, este exercício não teria sido possível sem a colaboração da professora de Português pela leitura integral do referido conto na sala de aula.

Logo no início do exercício, tivemos o privilégio de receber na sala de aula a artista plástica Coca Froes David (1955-)¹², natural e residente em Évora, com os seus belos e poéticos livros de artista a que chama *Cadernos*. Falou do seu percurso artístico,

¹² Ver Portfolio da Artista Coca Froes David em <https://www.cocafroesdavid.pt/>

permitiu que os alunos explorassem os seus *Cadernos* cheios de cor, onde pequenos textos literários e letras de cantores preferidos como Leonard Cohen (1934—2016), escritos ou colados, convivem com pinturas e desenhos.

Os alunos não tinham ideia do que podia ser um livro de artista, mas rapidamente alguns deles começaram a reformular ideias para desenvolver os seus próprios livros de artista. Neste exercício, foi muito gratificante assistir à colaboração entre os alunos, partilha de materiais e entreajuda. Todos os alunos foram fazendo o seu livro de artista na sala de aula, com resultados surpreendentes em alunos de 15 anos que no início do ano pareciam apáticos. (Anexo E, algumas imagens execução livro artista)



Figura 67-Livro de Artista- Peça final-Aluna L.M



Figura 68-Livro de Artista-Peça final da aluna C.C

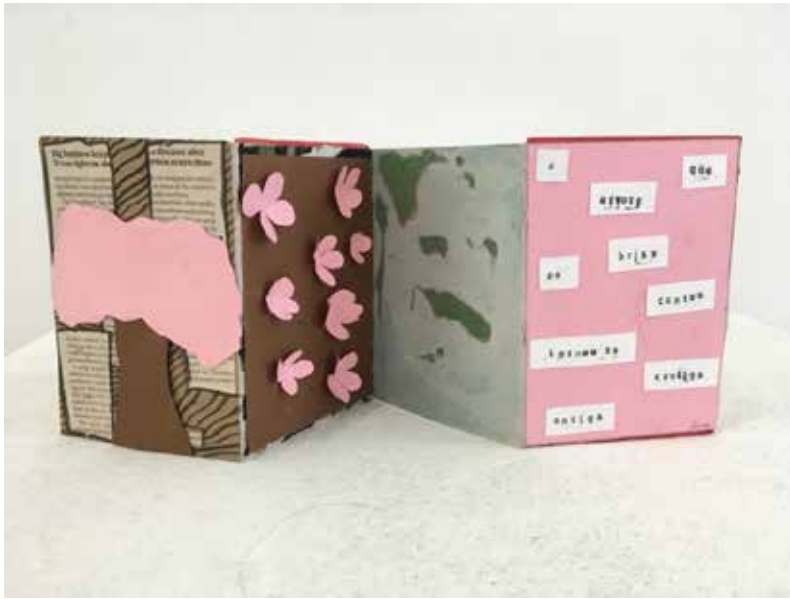


Figura 69- Livro de Artista- Peça final da aluna I.M

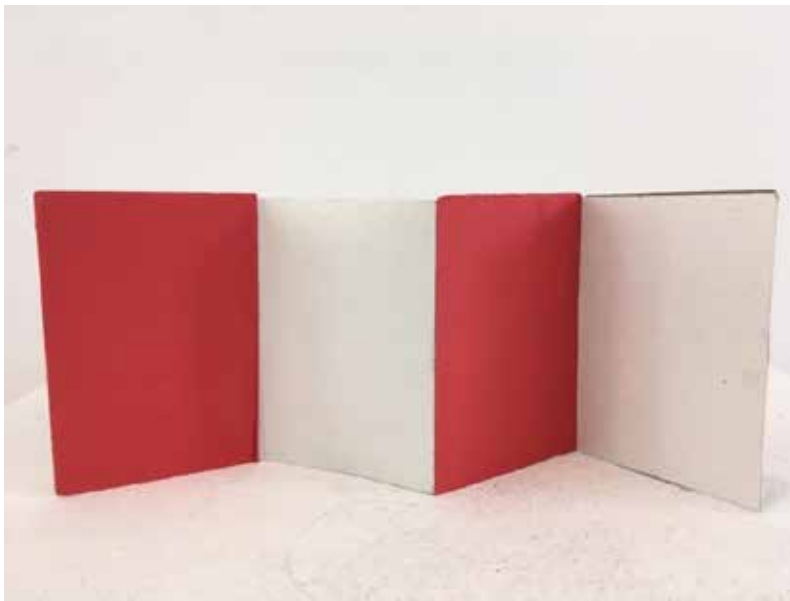


Figura 70- Livro de Artista- Peça final da aluna I.M



Figura 71- Livro de Artista-Peça final do aluno T.V



Figura 72- Livro de Artista- Peça final do aluno T.C.



Figura 73- Livro de Artista- Peça final do aluno A.V



Figura 74- Livro de Artista-Peça final do aluno A.V.



Figura 75- Livro de Artista- Peça final da aluna V.A



Figura 76- Livro de Artista-Peça final da aluna V.A



Figura 77- Livro de Artista-Peça final da aluna A.V



Figura 78- Livro de Artista-Peça final da aluna A.V.



Figura 79- Livro de Artista- Peça Fina. Aluno T.E (Aluno diagnosticado com síndrome de Asperger)



Figura 80-Livro de Artista-Peça final aluno T.E (Aluno diagnosticado com síndrome de Asperger)

Pode o Livro de Artista ajudar na exploração e interpretação de obras de arte já existentes? Creio que não há dúvida de que constitui um motor de pensamento crítico e de decisão na expressão, ao mesmo tempo que consiste num objeto físico que é necessário construir, o que aproxima os alunos do conceito de livro, tão afastado nos

tempos de hoje. Os materiais que utiliza podem ser simples e de fácil aquisição, o formato pode ser pequeno e de fácil transporte. (Apêndice E)

Portfólio dos alunos

Os restantes tempos de aula foram dedicados à preparação e montagem da exposição final e à livre realização do portfólio individual de cada aluno, sugerindo-se a divisão em capítulos ou temas para guardar os trabalhos feitos. Também as capas foram personalizadas pelos alunos, seus autores, tendo alguns tido a iniciativa de regressar ao uso do retroprojektor para produzir novas imagens de sombras que anteriormente tinham usado. (Ver Apêndice H)

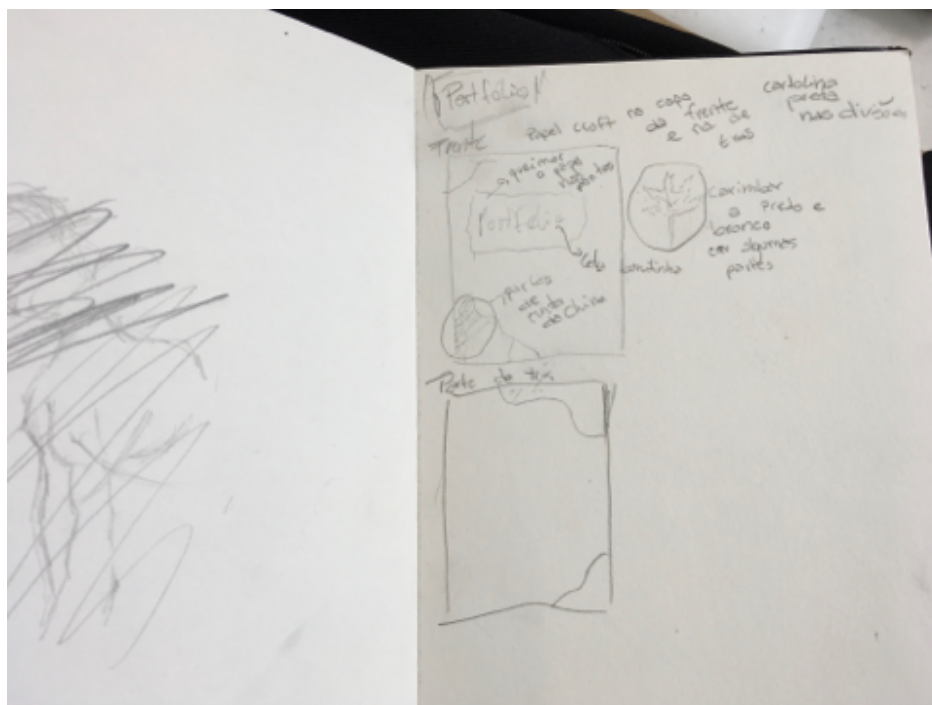


Figura 81- Registo em Diário Gráfico- Esquema para elaboração de portfólio da aluna L.C.



Figura 82- Processo de execução de portefólio aluna L.C

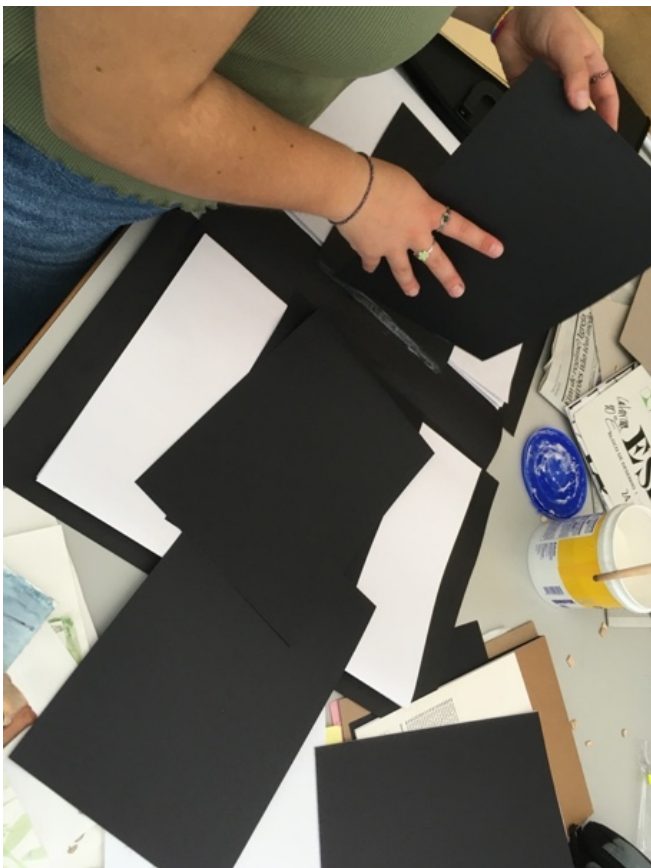


Figura 83- Processo de execução de portefólio aluna C.C



Figura 84- Capa de portefólio com colagem de sombras projetadas sobre cartão. Aluno A.V



Figura 85- Capa de portefólio aluno T.E (aluno diagnosticado com Síndrome de Asperger).

Exposição final

A exposição final (Apêndice I) dos trabalhos dos alunos do 10º E ocorreu de 14 a 24 de Junho no Posto de Turismo, por colaboração da Câmara Municipal de Estremoz, que divulgou o evento e imprimiu cartazes, (Fig.87) convites e um pequeno texto acompanhante (Apêndice I) – por mim criados. A exposição foi prolongada mais uma semana, tendo tido razoável afluência de visitantes, segundo informação recebida da instituição.

Na inauguração (Apêndice I) estiveram presentes o Diretor da Escola e um outro elemento do Conselho Diretivo, a representante da vereadora da Cultura, a Diretora de Turma (que levou uma outra turma com ela), os professores cooperantes do meu estágio e a turma de Desenho do 10º E. A mostra dos trabalhos foi um momento importante na vida dos alunos, para alguns certamente apenas a primeira exposição pública.



Figura 86- Cartaz da Exposição *DA SOMBRA À CO-MOÇÃO*



Figura 87- Exposição dos trabalhos dos alunos no Posto de Turismo de Estremoz.

5.1.1.6 Avaliação

Se a avaliação só se centrar nos resultados finais, é muito provável que passe por cima de outros resultados não previstos mas também importantes. (Eisner, 2020, p. 93)

Apropriando-me desta frase de Eisner, eu trocaria “também importantes” por “ainda mais importantes”. Na avaliação em artes, interessa muito todo o processo que leva ao produto final – o que é reforçado pelo elevado grau de indefinição do momento ótimo para avaliar o resultado. Quando é que uma obra de arte está terminada? Ao longo das aulas, esta questão foi debatida com o fim de valorizar a compreensão de que o processo artístico é uma construção a par e passo, sempre resultado transitório do esforço criativo.

No limite, o autor pode nunca chegar a ter a certeza absoluta de que concluiu a sua obra. Ou, pelo contrário, pode arbitrariamente dar-lhe fim de forma inexplicável.

Não é possível desvalorizar a importância da avaliação contínua ao longo do processo de aprendizagem, embebida nas reflexões e apreciações críticas individuais e abertas ao grupo. Idealmente, a avaliação não deverá ficar-se apenas pelo diálogo entre o professor e o aluno: é enriquecida pela pluralidade das vozes que, em contexto protegido, representam o público e a crítica. Achei, portanto, indispensável que os alunos pudessem acompanhar o trabalho dos seus colegas, ver outros modos de fazer, outros modos de resolver problemas, permitir-lhes intensificar a atenção às várias dimensões do processo, eventualmente partilhar críticas pontuais em momentos importantes. A crítica construtiva desenvolve-se em simultâneo com a avaliação. Não faria sentido que a avaliação incidisse apenas sobre o resultado final do trabalho, desligada do sofrimento criativo que está na sua origem e de que o professor é a principal testemunha. Ou seja, a avaliação formativa é da maior importância e deve estar no centro de todo processo avaliativo, que se desenvolve em três tempos: diagnóstico, formativo e sumativo.

Tanto o professor como os alunos sabem que obrigatoriamente vai haver uma classificação sumativa final sintetizada num número e que esse número pode ser importante nas vidas dos alunos. Mas o professor de Artes não pode deixar de incentivar os alunos a errar livremente, porque, como dizia Jorge Molder (1947-) de que eu me apropriei no meu diário gráfico e repeti aos alunos nas aulas, o erro é o aspeto mais importante do trabalho. O erro e o acaso. O acaso no sentido de deixar as coisas mostrarem-se, manifestarem-se.

Lembro-me de reler estas palavras numa aula por ter visto o bloqueio de um aluno com medo de errar na utilização da cor no seu livro de artista. Insisti muito para que não tivessem receio de experimentar, corrigir ou deitar fora e recomeçar de novo. Para que não se fixassem em excesso numa ideia sem a comparar com outras. João Jacinto

(1966-), artista plástico, comentou no vídeo que lhes mostrei: *eu vou fazendo, às vezes sem nada em mente, até de uma forma muito perdida, quase de modo equivocado.*¹³

Como cristalizar num número a vida a correr, necessariamente desigual e de improvável justiça? Este é um problema clássico dos professores de Artes, perante a complexidade das várias componentes em jogo no percurso de um aluno.

Alguns alunos faltaram bastante no último período, o que levou a atrasos e menor qualidade dos seus trabalhos, que se repercutiu na classificação final. Outros manifestaram um empenho fantástico. Para fomentar a consciencialização dos seus aproveitamentos, preencheram um questionário final (Apêndice N), fizeram uma autoavaliação e foram convidados a apresentar sugestões para o futuro.

¹³ <https://5md.belasartes.ulisboa.pt/2021/02/01/joao-jacinto/>

Capítulo 6: Métodos e Técnicas Utilizados

As avaliações obedeceram aos critérios definidos pela Ministério da Educação e pela Escola. Foram propostas por mim, com colaboração e aprovação dos professores cooperantes.

Como já justifiquei no ponto anterior (5.2), a avaliação decorreu de forma contínua ao longo do ano, em sequências temporais diferenciadas:

Avaliação diagnóstica—pela aplicação de questionários, que permitiram conhecer as ideias prévias dos alunos e a sua evolução ao longo do ano, sob efeito de reflexões e críticas individualizadas e coletivas.

Avaliação formativa—em interação contínua informal, com atenção e ajustamentos individualizados complementados pela recolha simultânea de elementos que pudessem contribuir para a avaliação final de cada atividade, nomeadamente os meus registos após cada aula (notas e fotografias depois discutidas com os professores cooperantes) sobre o trabalho dos alunos —estes constituídos pelo diário gráfico e pela construção criativa de um portfólio personalizado e sobre a sua motivação e participação ativa, cooperação, respeito e entreajuda; e ainda pelas suas autoavaliações e discussão das mesmas (procurando que as boas críticas fossem mais importantes do que as classificações).

Avaliação sumativa—constituída pelo somatório quantificado das avaliações no final de cada período (procurando que os alunos compreendessem a relação destas com a avaliação formativa).

Tabela 4- Desenho 10E-Descritores de Desempenho (Definido pela Escola Rainha Santa Isabel de Estremoz)

Domínio	Ponderação
Atitudes e Valores	10%
Conhecimentos e Capacidades	90%

Tabela 5- Desenho 10E- Descritores de Desempenho (Definido pela Escola Secundaria Rainha Santa Isabel de Estremoz)

Capacidades	120 pontos
Conhecimentos	60 pontos
Responsabilidade e Integridade	5 pontos
Liberdade e respeito mútuo	5 pontos
Curiosidade, Reflexão e Inovação	5 pontos
Cidadania e Participação	5 pontos

Tabela 6-Unidade didática *Da Sombra à Comoção*-Pontuação discriminada dos exercícios (de acordo com os professores cooperantes)

Verdade da Sombra	Herbário	Paisagens de Sombra	Livro de Artista
50 pontos	50 pontos	50 pontos	50 pontos

Para cada um dos 4 projetos da Unidade Didática foram tidos em conta critérios do processo e critérios do produto:

Capacidade de Pesquisa—30 pontos; Capacidade de Invenção—40 pontos; Capacidade para utilizar modelos—0 pontos; Capacidade de comunicação—40 pontos; Conhecimento da Linguagem Visual—30 pontos; Uso de Técnicas e Materiais—30 pontos.

Tabela 7- Definição de Níveis- Parâmetros de avaliação (Definido em conjunto com os professores cooperantes)

Menção	Mau	Medíocre	Suficiente	Bom	Muito Bom
Valores	0-4	5-9	10-13	14-17	18-20
Intervalo (pontos)	0-44	46-94	95-134	136-174	176-200
Nível de Desempenho Atitudes e Valores/Conhecimentos	Desinteressado da aprendizagem Não realiza as tarefas propostas Não colabora nas tarefas Muita dificuldade na compreensão de conhecimentos Não é assíduo	Não revela empenho nem interesse na aprendizagem. Não realiza as tarefas propostas Não participa e não colabora nas aulas. Revela dificuldade na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos. Pouco assíduo	Pouco empenho e interesse pelas atividades propostas. Nem sempre realiza as tarefas propostas no prazo determinado Pouco participativo e pouco colaborante. Alguma dificuldade na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos. Pouco assíduo e pontual	Demonstra empenho e interesse pelas atividades propostas. Realiza as tarefas propostas. Participa e colabora nas aulas Autônomo e responsável Facilidade na aquisição compreensão e aplicação de conhecimentos É assíduo e pontual	Realiza com muito entusiasmo as actividades propostas Realiza sempre todas as tarefas propostas e faz pesquisas pertinentes Muito participativo e colaborante nas aulas Muito autônomo e responsável Revela excelentes capacidades na aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos. É sempre assíduo e pontual

Comentário: O resultado da avaliação dos alunos foi bastante satisfatório: na turma de 10 alunos, 3 tiveram classificação de Muito Bom, 4 tiveram a classificação de Bom e os outros 3 tiveram a classificação Suficiente. As propostas de avaliação final da Unidade Didática, encontra-se no Apêndice M.

Os resultados foram a média ponderada do 1º, 2º e 3º períodos. Foi dada a nota de 20 a uma aluna porque, além do seu impecável desempenho, foi inexcelente no campo das Atitudes e Valores. (Tabela com avaliação dos alunos ao longo do ano, encontra-se no apêndice M).

As classificações na disciplina de Desenho A variam entre 10 e 17 valores para 7 alunos, enquanto as três melhores alunas obtiveram 18 a 20 valores. (Ver Apêndice M) Duas dessas alunas têm baixas classificações nas restantes disciplinas, uma delas ficando retida. É em Desenho A que há melhores classificações.

Em História da Cultura e das Artes, uma aluna obteve 18 valores; três, 13—15 valores; seis alunos foram classificados com 10—11.

Em Geometria Descritiva A, uma aluna obteve 20; outro, 18 e outro, 16; três alunos obtiveram 10 ou 11 valores e os restantes quatro, obtiveram classificação negativa. Existe uma nítida disparidade nas classificações em Desenho A e Geometria Descritiva A.

Quando questionados, a maior parte destes alunos afirma pretender ingressar no Ensino Superior, em áreas tais como: Ilustração, Animação, Design de moda, Artes Plásticas e Música.

Colaboração em Projetos

A colaboração nestes projetos foi muito importante pela contribuição na tentativa de alcançar objetivos do Projeto Educativo da Escola:¹⁴

—Garantir a continuidade da dinâmica das várias estruturas da escola.

—Continuar a proporcionar a toda a comunidade experiências culturais diversificadas e de qualidade.

—Prosseguir a aposta na ligação Escola-Comunidade, designadamente através do estabelecimento de parcerias e projetos com entidades locais, regionais e nacionais.

¹⁴ https://esrsi.edu.pt/storage/app/media/Documentos%20Institucionais/Projeto_Educativo_2020-2023.pdf (acesso em 13/7/2022 às 16:00 horas)

—Prosseguir a aposta numa escola inclusiva, criando e desenvolvendo redes e comunidades de aprendizagem territorialmente inseridas.

—Promover um ambiente de escola motivador, participativo e respeitador da dignidade de cada um.

—Melhorar a qualidade dos resultados escolares, expressa na distribuição das avaliações pelos intervalos de classificação, aumentando a percentagem de alunos (relativamente à média dos 5 anos anteriores).

1- Colaboração no Projeto Serra D'Ossa

- Percurso de Outono
- Percurso da Primavera
- Dia da Rainha

Interessante percurso ao longo de vale com frondosa galeria ripícola, em que me coube chamar a atenção para espécies arbóreas como salgueiros e freixos de grandes dimensões a sombrear zonas de hortas com sistemas de rega com canais bem visíveis, assim como a presença de vegetação espontânea autóctone, incluindo urzes, sargaços, gilbardeiras, aroeiras, rosmaninhos, com aromas característicos de que todos pudemos desfrutar. Subimos pelo passadiço em madeira através de uma paisagem única com afloramentos rochosos e oliveiras muito antigas

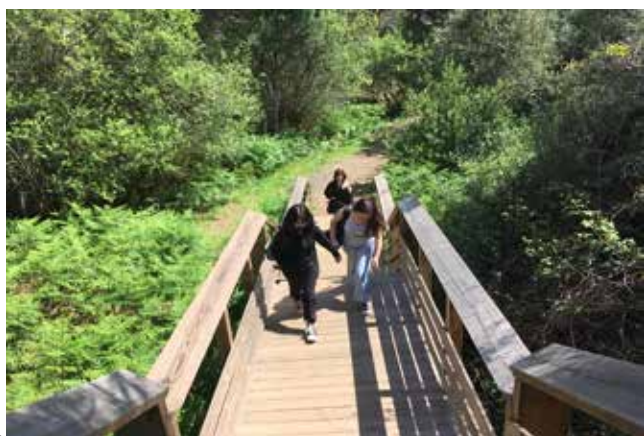


Fig. 90—Passeio à Serra D'Ossa (passeio de Outono)

Aproveitei para ir falando ao longo do percurso sobre o tipo de paisagem, a vegetação existente e amenidades proporcionadas, chamando a atenção para a sombra, nosso tema de fundo, tirando fotografias e realizando registros nos diários gráficos



Figura 88—Aluna a fazer registo em diário gráfico

2—*Dia da Não à Violência no Namoro (Anexo J)*

Sabendo que na Câmara Municipal de Estremoz havia a intenção de promover um concurso de cartazes alusivos à problemática da Violência no Namoro, com a professora cooperante tomámos a decisão de interromper os trabalhos em curso para envolver todos os alunos na elaboração de cartazes alusivos ao tema. Propus que, a partir dos trabalhos da artista conceptual e ativista Barbara Kruger (1945-) para, ao longo de 2 semanas, concretizar o projeto.

Os alunos organizaram-se livremente, constituindo pequenos grupos ou trabalhando individualmente, entusiasmados com a proposta: conjugar uma temática pertinente com a criação artística a concretizar num cartaz.

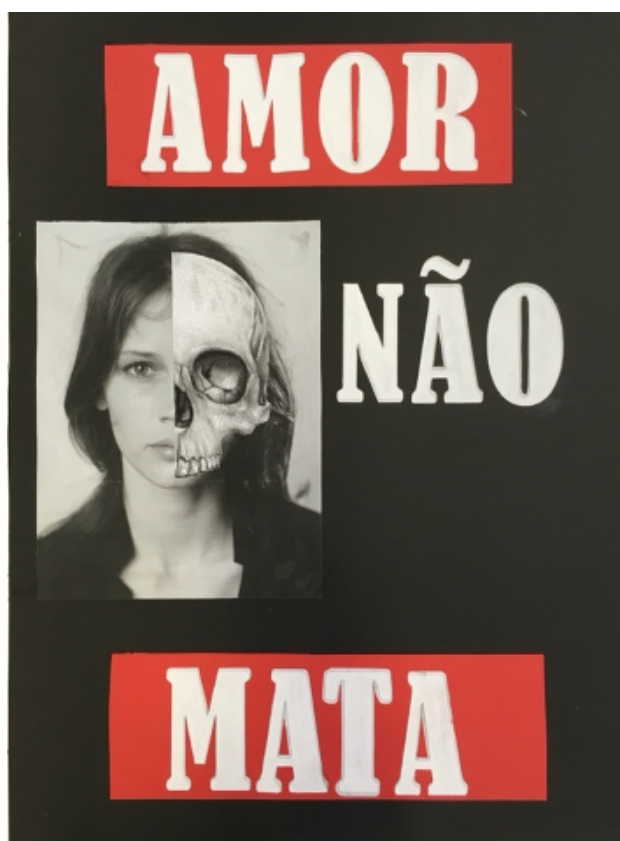


Figura 89— Trabalho final dos alunos AV, LM, TV.



Figura 90—Trabalho final de alunos, CC, IM.

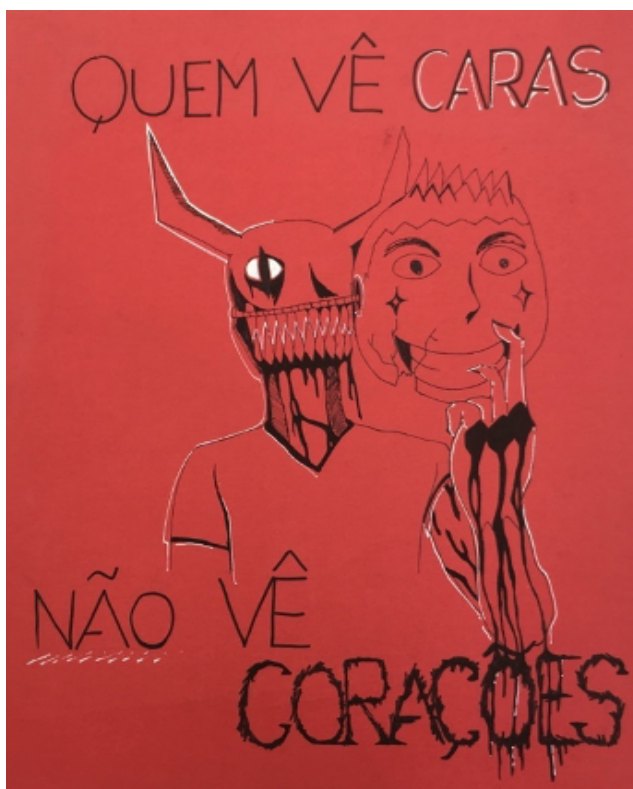


Figura 91—Trabalho final do aluno T.E (diagnosticado Síndrome Asperger).

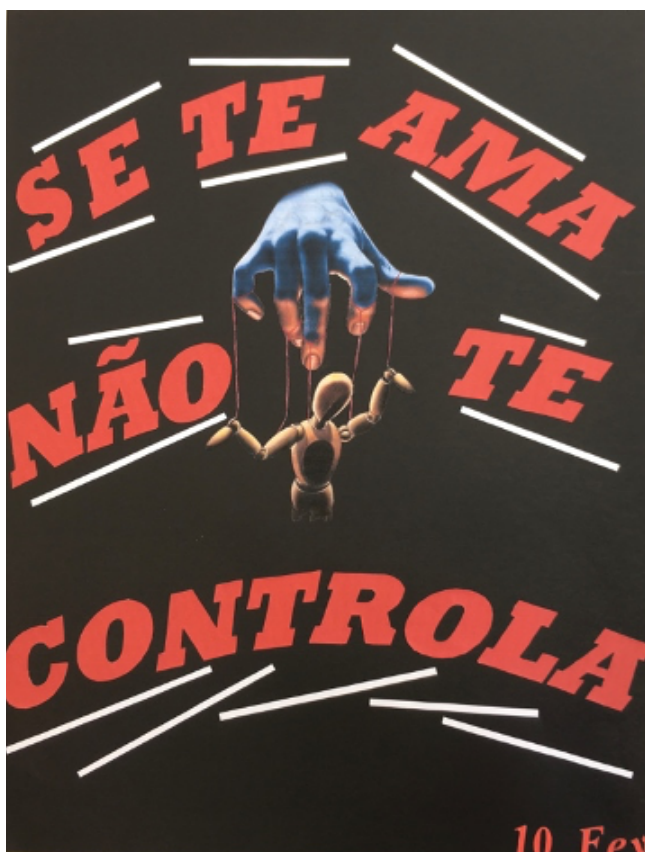


Figura 92— Trabalho final da aluna V.A.



Figura 93— Trabalho final dos alunos A.V, T.C.

No átrio da Escola, com a presença da Vereadora da Cultura, do Diretor da Escola, Professor Cooperante, da representante do Clube dos Direitos Humanos da Escola e da representante da Associação Ser Mulher, e todos os alunos da Turma, foi celebrado o dia com exposição dos cartazes, sendo os trabalhos fotografados e divulgados na página da Internet da Câmara Municipal de Estremoz.¹⁵ Foi também projetado um vídeo da Associação de Apoio à Vítima (APAV) sobre o tema.

🕒 Quinta-feira 10 de Fev de 2022

Exposição "Não à violência no namoro"



Figura 88— Exposição no átrio da Escola *Não à Violência no Namoro*.¹⁶

¹⁵ <https://www.cig.gov.pt/area-portal-da-violencia/violencia-contra-as-mulheres-e-violencia-domestica/campanhas/campanha-contra-a-violencia-no-namoro-quem-te-ama-nao-te-agride/> (acesso em 12/7/2022 às 19:00horas)

¹⁶ in: <https://www.cm-estremoz.pt/noticias/exposicao-nao-a-violencia-no-namoro> (acesso em 12/7/2022 às 18:00horas)

3—Painel *25 Anos do Clube dos Direitos Humanos*

Em 2015, ASRSI¹⁷, foi incluída no projeto “Escola Amigas dos Direitos Humanos”. Fui convidada a colaborar com outra professora na orientação da turma do 11ºE do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais na realização de um painel alusivo aos 25 anos de Educação para a Cidadania. No dia 30 de Abril, foi feita a apresentação do livro “Clube dos Direitos Humanos da ERSI de Estremoz — 25 anos de Educação para a Cidadania” tendo como pano de fundo a instalação realizada. (Apêndice L)

Esta instalação foi criada ao longo de 1 mês, tendo o objetivo de os alunos se apropriarem em grupo de uma obra de arte para trabalharem a temática dos Direitos Humanos. Como tínhamos pouco tempo, propus que essa obra fosse baseada numa intervenção pública de Doris Salcedo (1958-) (artista que trabalha a memória nos Direitos Humanos) em Bogotá para assinalar o assassinato do ativista da paz Jaime Garzon em 1999, em que num muro cada pessoa se aproximava para pendurar uma rosa vermelha e escrever uma frase.

¹⁷ Escola Secundária Rainha Santa Isabel de Estremoz



Figura 95— Doris Salcedo, 1999. *Untitled*, Agosto 2020.¹⁸

Praticamente sem recursos, começámos por pintar de branco um painel de 180 x 120 cm que existia na sala de aula, para depois colar rosas feitas em papel vermelho presas a arame farpado, como metáfora da violência e do sofrimento; para aumentar a profundidade e expressividade, foram pintadas no painel sombras a preto e cinzento a simular a sua projeção sobre o painel. (Figura 96)

As palavras — escolhidas pelo grupo do Clube dos Direitos Humanos — foram dispostas no painel em analogia com as pequenas homenagens anónimas ocorridas em Bogotá.

¹⁸ <https://www3.mcachicago.org/2015/salcedo/works/untitled-roses/>



Figura 89—Rosa em cerâmica e arame farpado, 2020 (Fotografia da peça que serviu de inspiração aos alunos para criação das rosas em papel. Peça que me foi oferecida pela artista e minha amiga Nara Rangel, em 2020).

Trabalho final — Instalação



Figura 97 — Turma 11E ,2022. 25 Anos Clube Direitos Humanos, Arame, papel cor vermelha, tinta acrílica, papel impresso.

Terminado o trabalho, foi pedido aos alunos que preenchessem um questionário que elaborei para saber a sua opinião quanto a aspetos concretos desta experiência artística. Escolhi perguntas abertas, a que os alunos responderam manifestando o prazer que tiveram em conhecer uma artista nova, em se poderem apropriar criativamente de uma obra de arte, utilizar novos materiais e trabalhar em grupo, a propósito dos direitos humanos. Apresento todo o processo no Apêndice L.

4. O evento Escola Aberta

Destinado aos alunos do 9º ano de escolaridade, foi realizado a 11 de Maio o dia da Escola Aberta, com visita de alunos de algumas escolas do Concelho de Estremoz e limítrofes.

O Departamento de Artes Visuais e Tecnologias contribuiu com uma mostra de trabalhos de Antotipia e Cianotipia, dinamizada por mim e outra docente.



Figura 98—Mostra e explicação dos trabalhos realizados pelos alunos da turma 10ºE, a alunos de escolas do concelho de Estremoz.

6.1 Aplicação de questionários

O objetivo da investigação artística é aumentar o conhecimento sobre como se ensinam e aprendem as artes visuais, numa circularidade própria do pensamento crítico que se pretende desenvolver. É um processo dinâmico, multifacetado e dialógico que requer permanente atualização através da observação direta nas aulas, do cuidado com o registo e conservação da documentação da turma (incluindo as notas tomadas em reuniões e conversas com colegas), assim como de questionários aplicados aos alunos, observação dos portfólios e reflexão sobre os resultados obtidos e próximas iniciativas.

A aplicação de quatro questionários visou motivar pausas de reflexão ao longo da Unidade Didática, com colheita de dados relativos aos alunos quanto:

—À sua realidade sociocultural.

—Ao impacto da atenção a um fenómeno ubíquo como a sombra no reforço da identidade cultural e sensação de pertença ao meio.

—Envolvimento e desempenho nos exercícios desenvolvidos.

—Reflexão quanto aos trabalhos efetuados, suas dificuldades e frustrações, assim como motivações para o futuro.

O primeiro questionário foi feito no início da unidade didática, o segundo foi realizado após terminar o exercício “verdade da sombra” e os dois últimos foram realizados no final da unidade didática.

Como nos primeiros dois questionários as respostas a perguntas abertas me pareceram insuficientes, optei nos restantes por sugerir hipóteses que eles podiam completar.

Por a amostra ser pequena (dez alunos), decidi prescindir de gráficos e apresentar algumas respostas mais interessantes para avaliação dos resultados.

6.2 Comentário aos questionários enquanto passo essencial do método de Investigação-Ação no Ensino das Artes Visuais

1- O primeiro questionário (Ver Apêndice N)

O 1º questionário foi aplicado para tentar perceber melhor o ambiente sociocultural e a importância da arte na vida dos alunos, a partir do qual pudemos definir estratégias e refletir sobre os posteriores desenvolvimentos.

Por regra, as respostas foram muito breves, manifestando uma atitude defensiva (por trás do aparente desinteresse, como atrás referi).

Desde o início nos apercebemos de três aspetos dominantes: o baixo nível sociocultural dos pais dos alunos, o efeito negativo da pandemia e a baixa competitividade entre os alunos, que preferiam de forma espontânea trabalhar fisicamente próximos, partilhar materiais e apoiar-se mutuamente. Não foi necessário desenvolver estratégias para promover o trabalho cooperativo.

1- Os teus pais tiveram influência na escolha da área? As duas alunas melhor classificadas e o aluno com síndrome de Asperger responderam afirmativamente.

2- O professor de EV teve influência na área que escolheste? Apenas uma aluna respondeu que sim, outro: “um pouco”.

3- É habitual visitares museus? Achas muito interessante, pouco interessante, ou nada interessante? Só um aluno não achou interessante visitar museus. A maioria não visita museus mas acha interessante. Outro diz que não, dependendo o seu interesse no tipo de museu.

Quando visita museus / exposições, normalmente é com a escola? Todos afirmam que sim, exceto um que respondeu nunca visitar museus.

Que museus já visitaste? Há algum que tenhas achado mais interessante?

Já visitei um museu de arte rupestre em Espanha, Museu Berardo, Museu de carros antigos, Museu Ferroviário.
O que é um Museu? Nunca visitei.
Não fui a nenhum que me lembre.
Não fui a nenhum, infelizmente.

Há alguma exposição que achaste particularmente interessante? Podes falar um pouco sobre o evento?

Não me lembro de ter ido a nenhuma, pelo menos que me tenha chamado a atenção.
Museu do azulejo
Por enquanto não
Talvez o Museu Berardo, pois talvez o único Museu alusivo à arte que visitei

Qual a importância da arte na tua vida?

Passar o tempo.
Possivelmente será a área da minha futura profissão.
Criar histórias, banda desenhada e um dia ser animador.
É algo inexplicável.

Arte é importante na minha vida. É algo que me motiva para alcançar os meus objetivos. Com a arte vivemos apreciamos as coisas simples como algo belo e único.
Não sei
Muita porque além de música adoro a arte.
Desde que me conheço a arte demonstra os meus pensamentos, sentimentos e tudo mais. Sempre gostei de arte, tanto desenhar, pintar mas também observar os trabalhos de grandes artistas, as formas de cada objeto, flôr. A arte sempre vai ser o meu meio de representar tudo o que me vem à cabeça e o que se passa na minha vida.

Em resumo: à pergunta “*Qual a importância da arte na vida?*”, apenas duas alunas deram uma resposta minimamente complexa. Com raras exceções, nunca tinham visitado um museu sem ser com a escola; apenas duas alunas referiram ter visitado o Museu do Azulejo em Estremoz. Nenhum aluno tinha tido qualquer contacto consciente com a arte contemporânea. Todos os alunos responderam que os professores de Educação Visual dos anos anteriores não tiveram influência na sua escolha da área vocacional, com exceção da aluna que acabou por obter a melhor classificação, que referiu a importância nessa escolha dos pais e da professora do 3º Ciclo.

2- Segundo Questionário (Ver Apêndice N)

Após ter terminado o exercício “A verdade da sombra”, foi feito um questionário para avaliar o grau de satisfação e interesse dos alunos após a estranheza de uma primeira experiência de desenho e pintura menos figurativos. Foram apresentadas perguntas abertas, a que a maioria dos alunos respondeu de forma muito breve e pouco explicativa.

Pareceram-me pouco interessados em responder, o que provavelmente é falso: misto de imaturidade, inexperiência, atitude defensiva, resistência típica de adolescentes.

1ª parte do 2º questionário

Pergunta: Gostaste do exercício?

A maioria dos alunos respondeu que tinha gostado. Agora penso que a pergunta possa não ter sido bem feita, pois houve 2 alunos que responderam que não sabiam se tinham gostado, teria ficado melhor perguntar se acharam interessante e pedir para justificar? Mais dois alunos disseram apenas que sim e que não, sem justificar a resposta. Um aluno disse que não tinha gostado do exercício, mas vendo as restantes respostas dele no inquérito, parece-me que esta resposta possa ter sido irrefletida: por exemplo, na pergunta sobre quais os aspetos que tinha achado positivos, disse “ser fixe e divertido desenhar na parede e usar o pastel”. Uma aluna respondeu “Não gosto deste tipo de trabalho” e apresentou como sua preferência “Gosto de desenho à vista”.

Outra respondeu: “Não consigo dizer se gostei ou não porque por um lado gostei por causa dos materiais utilizados, por outro não porque não é bem o meu estilo, por assim dizer.”

Quais os aspetos que achaste positivos?

Experimentar novas técnicas
Gostei de desenhar as projeções na parede e pintar o acrílico
Utilizar o carvão
Ver melhor as sombras
A diversidade do projeto, e a conexão entre a arte e o desenho, com a natureza, autonomia (poder desenvolver o nosso trabalho com as nossas ideias e criações)

Utilizar novos materiais como tinta-da-china, giz branco em fundo preto

A maioria dos alunos mostrou-se aberta à experimentação de novas técnicas e materiais. Curiosamente, os que gostaram de utilizar o carvão foram os mesmos que reconheceram dificuldade no uso dos pastéis. A aluna melhor classificada valorizou a ligação arte -desenho-natureza e mostrou gosto em desenvolver a sua autonomia.

Quais os aspetos que achaste menos bons?

A técnica do carvão
Desenhar na parede
Não gostei muito de usar o projetor em virtude de a projeção das plantas não ser muito precisa

A aluna que disse que não gostava deste tipo de trabalho e que gostava de desenho à vista, no exercício seguinte (o Herbário), mostrou também falta de empenho no desenho à vista das plantas. Pareceu-me mais disponível e confiante para copiar imagens colhidas de fotografias ou do telemóvel.

O aluno que referiu como especto menos bom desenhar na parede foi um dos alunos que no final da Unidade Curricular, para a elaboração do portfólio voltou por sua iniciativa à técnica de desenho a partir de projeção na parede.

No geral, referiram-se à utilização individual de um ou outro material com que estavam menos à vontade a trabalhar, o carvão por exemplo. Percebi, ao conversar com os alunos sobre as suas respostas, que tinham relutância em sujar as mãos, borrar o desenho ou de qualquer forma *falhar* perante o inesperado e a dificuldade do uso dos materiais. Procurei dar-lhes coragem para aprender através do erro.

2ª parte do 2º questionário (autoavaliação do aluno)

Avalia o teu interesse e empenho

Bom porque eu gostei de fazer a maior parte dos trabalhos
É algo do meu interesse, tive bastante curiosidade nos resultados, empenhei-me bastante e desenvolvi vários trabalhos com diversos materiais
Razoável, não me empenhei o suficiente por não estar interessado em alguns tipos de trabalhos sobre a sombra

Dificuldades sentidas

A primeira utilização do carvão
Pastel seco
Treinar constantemente, todos os dias, para melhorar as minhas habilidades

O que achas que podes melhorar?

Fazer mais perguntas e tirar ideias/basear-me em trabalhos de outros artistas
Interesse
Atenção
Não sei

Pareceu-me que alguns alunos estavam mais preocupados com o rigor dos trabalhos do que com a abertura à alegria e à vontade na experimentação; mais preocupados com os resultados do que com o processo; pouco familiarizados com o processo criativo. Uma aluna respondeu que acha que “pode melhorar a atenção”.

Como já disse anteriormente, somente dois alunos se “envolveram” pessoalmente na resposta a estas perguntas abertas, pelo que optámos por realizar os questionários no final da unidade - um para avaliar os conteúdos das aulas e o impacto nas suas vidas, o outro mais virado para avaliação das atitudes e valores - com respostas fechadas: “sim”, “em parte” ou “não”, deixando espaço para críticas e sugestões dos alunos.

3- Terceiro Questionário (realizado no final da unidade didática) (Ver Apêndice N)

Achaste interessante trabalhar a sombra? 3 alunos escolheram “em parte”, 7 “sim”

Achas que agora reparas mais na sombra? 2 escolheram “em parte”, 1 “não”, 7 “sim”

O trabalho ajudou-te a reconhecer e a prestar mais atenção às plantas? 3 escolheram “em parte”, 7 “sim”

Achas que te ajudou a prestar mais atenção ao que te rodeia? 7 alunos escolheram "sim", 2 escolheram “em parte”, 1 não respondeu.

Achas que fazes parte da natureza? 4 alunos escolheram que só em parte fazem parte da natureza, o aluno com síndrome de Asperger escolheu que não, os restantes 5 escolheram que fazem parte da natureza.

As professoras ofereceram-me o apoio de que necessitava para realização dos trabalhos? Todos os alunos escolheram que sim, exceto um escolheu “em parte”.

As professoras elogiaram as ideias que foram apresentadas pelos alunos? Todos os alunos, exceto um, escolheram “sim”.

Os colegas valorizaram as minhas ideias? 7 “sim”, 3 “não”

Os colegas estimulam-me e dão-me sugestões? 1 “não”, 9 “sim”

Existe espírito de entreajuda na turma? 2 “em parte”, 8 “sim”

Existe partilha de ideias entre colegas? 1 “não”, 2 “em parte”, 7 “sim”

Foi importante as professoras pontualmente mostrarem e comentarem os vários trabalhos dos colegas, sempre que achavam pertinente? 2 “em parte”, 8 “sim”

As professoras estimularam-me na procura de soluções originais para a resolução de problemas? 1 “em parte”, 9 “sim”

Os trabalhos ajudaram-me a ser mais autónomo? 2 “em parte” 8 “sim”

Aprendi várias técnicas novas e interessantes? 10 “sim”

Foi interessante fazer aulas no exterior? 9 “sim”, 1 “não”

Foi importante trazer artistas à sala de aula? 10 “sim”

Foi importante ver obras de artistas em sala de aula? 10 “sim”

Foi importante ver vídeos de artistas em sala de aula? 10 “sim”

Foi importante ver livros e catálogos de exposições em sala de aula? 10 “sim”

Os projetos que realizei foram estimulantes e levaram-me a explorar novas ideias? 1 “em parte”, 9 “sim”

Achei importante a visita aos museus? 10 “sim”

Sinto-me entusiasmado para realizar as tarefas que me são propostas? 1 “em parte”, 9 “sim”

Foi um ano importante de aprendizagem no meu percurso? “10 sim”

Estou muito motivado/a para realizar novos projetos artísticos? 1 “em parte”, 9 “sim”

Críticas e sugestões. Apenas três alunos responderam: "Sugiro continuarmos a fazer aulas ao ar livre, para desenhar e pintar, sombras, plantas, animais ou edifícios. Valorizo o contato com a natureza e seria interessante desenhar mais vezes na rua". "Era bom fazer mais trabalhos do género Livro de Artista". "Continuar a pintar com a cor".

Sobre este inquérito, devo confessar que fiquei desapontada com o volume de respostas “em parte”, que tenho dificuldade em interpretar por esta opção ser muito abrangente e pouco objetiva. Para qualquer uma das respostas, eu deveria ter sugerido a necessidade de justificação, em especial para essa opção.

O facto de os alunos saírem do espaço da sala de aula para desenhar no exterior foi um dos momentos mais estimulantes e motivadores para os alunos. Apesar da resistência inicial, os alunos tiveram prazer em estar a trabalhar ao ar livre: a contemplar, sentir, observar coisas vulgares como a luz e as sombras, o vento e as plantas. E a ser observados na sua condição de alunos de arte. Reconheceram que esta experiência lhes permitiu desenvolver maior capacidade de análise e melhoria do desenho por observação direta.

4- Quarto questionário para avaliação de atitudes e valores (realizado no final da Unidade Didática) (Ver apêndice N)

Fui assíduo? 8 alunos escolheram “sim”, 2 “às vezes”

Apresentei bom comportamento em sala de aula? 2 alunos escolheram “às vezes”

Revelei empenho e motivação? 6 alunos escolheram “às vezes”, 4 que “sim”
Participei nas aulas? Só um escolheu “às vezes”, todos os outros “sempre”

Levei materiais necessários para executar os trabalhos? 2 “sim”, 8 “às vezes”

Mantive o local de trabalho organizado? 2 “às vezes”, 8 “sim”

Soube ouvir as explicações dos professores? 3 “às vezes”, 7 “sim”

Ouvi atentamente as observações das professoras em relação aos trabalhos? 2 “às vezes”, 8 “sim”

Cumpri as regras estabelecidas? 1 “às vezes”, 9 “sim”

Contribuí para o bom ambiente da sala de aula? 2 “às vezes”, 8 “sim”

Realizei os trabalhos propostos? 2 “não”, 4 “às vezes”, 4 “sim”

Este questionário com 3 hipóteses estereotipadas de resposta, apesar de terem espaço para justificar melhor a resposta (que raramente usaram), é obviamente demasiado rígido e simplificado. No entanto, é uma auto-avaliação que serve de base para uma reflexão conjunta sobre o que os alunos consideram ter sido o seu desempenho.

No geral, as notas corresponderam às expectativas dos alunos. Só um dos alunos - que aliás nos tinha parecido menos honesto nas respostas (frequentemente faltava, não levava materiais e não se esforçava nos seus trabalhos - para o que era alertado) - se auto-avaliou acima da classificação proposta. Nas reuniões de avaliação, outros professores confirmaram que este aluno era problemático, a merecer apoio psicológico. A assimetria verificada nas classificações motivou uma última conversa que levou o aluno a uma melhor reflexão sobre o seu desempenho e a concordar com a nota atribuída.

6- Questionário efetuado aos alunos do 11º ano, turma E, no final do projeto 25 anos do Clube dos Direitos Humanos (Ver Apêndice N)

Este questionário foi respondido com muito entusiasmo pela maioria dos alunos, com respostas bem justificadas, incluindo críticas e sugestões. Só trabalhámos juntos em sessões bissemanais durante 1 mês; no entanto, já nos conhecíamos desde o período de observação desta turma que eu tinha realizado no início do ano letivo.

Deixo alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos, que considero muito interessantes e que permitem ver o entusiasmo com que desenvolveram o projeto.

Achas interessante trabalhar a partir de uma proposta e de um projeto? Todos os alunos responderam que sim:

“Sim, é sempre bom ter um projeto para trabalhar ao longo do tempo”

“Fiquei incentivado para realizar mais trabalhos deste carácter em parceria com colegas e em tamanhos que não o A3, com materiais diferentes.”

“Sim, porque nos é dada uma ideia de base, com que podemos trabalhar e ser criativos”

“Acho bastante interessante porque permite-nos partilhar ideias e dar asas à imaginação”

Consideras que ter trabalhado o tema dos direitos humanos te sensibilizou para continuares atento a essa problemática?

“Sim, acho que não só nos sensibilizou, mas também sensibilizou muitas das pessoas que viram o trabalho final”

“Considero que sim, pois graças a esse trabalho, eu acabei por querer saber mais sobre o tema”

“Eu já estava bastante atento, com o projeto consegui aprender coisas novas, enquanto ia fazendo o que gostava”

“Sim, é uma problemática bastante apelativa e acho que devia ser analisado com calma e atenção”

Enquanto pessoa, achas importante envolver-te na defesa dos direitos humanos?

“Sim, pelo respeito daqueles que são discriminados”

“Sim, porque hoje são eles amanhã podemos ser nós”

“Sim, é um tema bastante interessante e toda a gente deve estar alerta para isso, e deve defender e envolver-se o mais possível”

Achas que um artista, como tem especial capacidade para chamar a atenção do público, tem também especial responsabilidade na defesa dos direitos humanos?

“Sim, um artista que recebe muita atenção pública deve aproveitar essa atenção para projetar e dar atenção a assuntos importantes do mundo”

“Sim, um artista tem responsabilidades, pois pode mudar como as pessoas pensam”

“Toda a gente, artista ou não, tem a obrigação de defender os direitos humanos, seus e dos outros, mas tendo uma capacidade extra, deve usá-la”

Foi interessante teres visto o exemplo do trabalho de uma artista concreta (Doris Salcedo, Bogotá 1958) na defesa dos direitos humanos? Todos os alunos acharam que foi interessante:

“Foi muito interessante, pois para além de nos dar uma possível inspiração, também nos mostrou como outros artistas se expressam e retratam esse tema”

“Sim, pois além de ser uma obra bonita à vista também defende os direitos humanos”

“Foi interessante, por ter ajudado a dar inspiração e a perceber melhor o tema”

“Foi super interessante como nos mostrou a sua arte através deste tema”

“Não só me fortaleceu a nível criativo e artístico como me fortaleceu a nível do ativismo pelos direitos humanos”

“Sim, achei uma ideia original e criativa”

Consideras que a intervenção pública realizada por artistas pode ser importante? Todos os alunos responderam afirmativamente:

“Sim porque capta o público artístico e a partir daí vai captando mais pessoas e as pessoas é que têm voz”

“Considero que sim, pois a intervenção pública realizada especialmente com este tema, pode ter um grande impacto nas pessoas”

“Sim, porque muitas pessoas são facilmente influenciadas pelos seus artistas favoritos”

“Sim, pois os artistas têm muita influência na sociedade, têm também muita liberdade de se expressarem sobre temas polémicos”

“Pode ser muito importante, pois uma obra de arte pode apelar muito mais à atenção “

“Considero que sim, pela arte, os artistas conseguem mostrar e revelar tudo aquilo que está mal ou bem na nossa sociedade”

Consideras que o recurso à apropriação em arte é um bom método? Porquê?

“Acho, mas não sei porquê, foi a primeira vez que utilizei este método, mas gostaria de repetir”

“Sim, pode inspirar e desenvolver a criatividade de um artista”

“Sim, porque nos dá uma pequena ajuda e orientação e a partir daí podemos dar asas à nossa imaginação”

Pensas vir a utilizar a apropriação em projetos futuros?

“Caso seja um projeto em que o tema principal é um tema tão grande como os direitos humanos, e para gerar mais atenção em volta do tema, sim, creio que irei usar”

“Ainda não sei, só o futuro o dirá”

“Sim, de vez em quando é interessante usar a apropriação”

“Enquanto estiver vivo, qualquer ideia dentro das possibilidades pode ser possível”

“Penso que sim, penso que voltarei a inspirar-me em obras de diferentes artistas como inspiração”

“Ainda não pensei nisso, mas se calhar para ter uma base ajudaria”

“Não” (este aluno respondeu a todas as perguntas com “sim” ou “não)

Achas que este trabalho contribuiu para o desenvolvimento da tua capacidade para intervir de forma criativa? Porquê?

"Acho que sim, porque permitiu-me intervir com a minha perspetiva, e criar em conjunto com os meus colegas"

"Conhecendo agora outros meios de expor as minhas ideias, tenho mais possibilidades de ser bem-sucedido e mais eficaz"

"Sim, porque fazer trabalhos diferentes desenvolve a capacidade criativa"

"Sim, porque abriu-nos a mente"

"Sim, pois ao longo do trabalho fomos abordando várias formas de pensar sobre o assunto e várias perspetivas de abordagem do problema"

"Sim, porque fez-nos trabalhar em grupo e puxar uns pelos outros. Além de que também nos fez usar a nossa imaginação e partilhar ideias uns com os outros"

"Porque também foi um trabalho de grupo onde muitas ideias diferentes foram faladas o que trouxe criatividade ao trabalho"

"De certa forma sim. A maneira como foi feito chamou-me a atenção"

Achas que adquiriste novas competências no decorrer deste trabalho?

Quais?

"Sim, ter a mente aberta para novos métodos"

"Sim, melhorar e desenvolver a pintura"

"Fazer rosas em papel. Nunca tinha feito isso antes, mas até achei que ficaram bastante boas"

"A capacidade de trabalhar melhor em grupo"

"Sim, aprender coisas novas é sempre importante. Fazer rosas de papel".

"Aprender a trabalhar de forma artística com outros artistas e a ouvir com mais atenção as suas ideias e sugestões"

“Acho que sim, trabalhar em conjunto e juntar ideias para criar algo, um projeto”

Este projeto estava sujeito a diretrizes pré-estabelecidas (limitação de recursos, prazo, tema, trabalho colaborativo, etc.). Que limitações condicionaram o resultado final?

“Terminar o trabalho não foi fácil, o prazo de limite era curto e a escola não nos disponibilizou muitos materiais a tempo e horas”

“Sim, a limitação de recursos foi um problema, mas no final ficou tudo resolvido”

“Se este trabalho fosse individual, o resultado não seria tão bom. Tendo limitações e menos questões em que pensar tivemos mais tempo para focar em pequenos detalhes”

Consideras que este projeto foi original?

“Sim creio que o trabalho foi bastante original e partiu de uma ideia bastante criativa”

“Sim pelos materiais, mas não na ideia de base”

“Sim, apesar de termos visto exemplos de trabalhos, o nosso projeto foi original”

“A ideia base não, mas relativamente aos materiais sim e ao projeto final considero que sim”

Achaste estimulante a experimentação de materiais e a solução de problemas à medida que foram aparecendo?

“Achei, experimentar aquilo que funcionava e resultava melhor, foi uma aprendizagem interessante”

“Sim qualquer objeto pode ser arte ou parte de uma obra, então ter milhares de opções dá-me vontade de usar todas “

“Sim, acho que resolvemos muito bem os problemas que nos apareceram”

“Foi relativamente fácil, tivemos muitos problemas não pensados”

“Sim, porque ajuda-nos a adquirir novas competências”

“Sim, neste trabalho usamos muitas técnicas e materiais e também fizemos muita experimentação de materiais (com as rosas por exemplo)”

“Sim, creio que foi muito estimulante, todos os problemas foram resolvidos com bastante rapidez”

“Sim, porque fizemos coisas que não tínhamos feito antes (trabalhar com arames e fazer arame farpado)”

Achas que a autoria deste trabalho pode ter contribuído para te sentires motivado(a) para realizar projetos artísticos no futuro?

“Sim, acho que o resultado final foi motivante”

“Creio que sim, pois gostei bastante do mesmo e gostaria de fazer mais projetos deste género”

“Sim, até porque eu gosto de trabalhos em grupo e de partilhar ideias, então sim, irei realizar mais projetos de futuro”

“Sim, definitivamente, andava muito desmotivado e por isso este projeto como era diferente entusiasmou-me muito”

“Fiquei sim, adorei este método de trabalho”

“Espero voltar a repetir”

“Penso que motivado seja uma palavra forte para isto, mas sim”

“De alguma forma sim”

O trabalho em grupo foi importante porque: Sublinha “sim” ou “não”

- **Melhorou a tua autonomia** - 4 “não” em 12 alunos

- **Ajudou no processo criativo** - 1 “não”
- **Facilitou o aparecimento de novas ideias** - 1 “não”
- **Houve vantagens na partilha de ideias** - todos “sim”

Achas que este tipo de trabalho colaborativo permite criar maior espírito de entreajuda? Sublinha:

“Nunca”, 0

“Poucas vezes”, 4

“Muitas vezes”, 7

“Sempre”, 1

Achas que foi importante a ação das professoras? Porquê?

“Acho que sim pois são pessoas formadas com mais experiências que nos ajudaram a colocar as nossas ideias em prática”

“Sim, sempre tiveram aqui para tirar dúvidas e ajudar não foi preciso”

“Foi importante por que ajudaram com muitas ideias e participaram também na parte manual”

“Sim, porque existe uma orientação de ideias”

“O apoio que tivemos e o incentivo dado pelas professoras foi de extrema importância, talvez teríamos desistido das ideias um pouco mais extravagantes e o trabalho teria ficado mais simples”

Sentes que te valorizaste por ter participado neste projeto?

“Sim, pois além do prazer foi algo que realmente desfrutei, o tema foi bastante importante para mim”

“Não, pois a Escola e o Clube dos Direitos Humanos não deram o devido valor ao nosso trabalho. Também acho que o trabalho não foi realizado pela turma toda. Foi

feito mais por um grupo específico e portanto esses alunos deveriam ter sido mais valorizados”

“Valorizei, pois eu e os meus colegas trabalhámos imenso neste projeto e sinto orgulho pelo resultado final”

"Não tanto, porque não nos foi dado crédito por parte do clube dos direitos humanos e também não assinámos”

“Não, porque não tenho motivo para me valorizar, foi um trabalho como qualquer outro”.

“Não, pois é mais um trabalho apesar de ter sido divertido”.

6.3 Considerações finais

Como atrás referido, os alunos não aprendem o que o professor pensa que lhes ensina (Acaso, 2019). Por definição, é o chamado “currículo oculto” que lhes desperta a atenção, constituído por aquilo que o professor não diz — é sempre importante aquilo que não diz alguém que fala—mas a forma como diz, se apresenta e comporta.

No método de investigação-ação, há momentos em que é necessário esclarecer qual o efeito que o ensino está a ter nos alunos, “fazer o ponto da situação” para reformular o processo de aprendizagem. Para lá de se apreciarem os trabalhos realizados—resultados diretos do trabalho nas aulas, os professores valem-se de conversas informais, mais até do que das respostas a inquéritos, estas geralmente demasiado simplistas e incompletas, “para despachar” de forma quase automáticas (portanto, sem a reflexão desejável por parte dos alunos) mas sempre informativas e podendo ser aproveitadas em conversas posteriores, de forma a alimentar uma dinâmica de reflexão e crítica. Temos consciência de que estes alunos nunca tinham estado envolvidos em processos de encadeamento investigação-ação. Talvez nunca antes lhes tenha sido pedido de forma tão premente para pensar, apenas para fazer — o que certamente foi muito agravado pelas contingências

resultantes da pandemia e do respetivo confinamento em casa, com pobreza de estímulos visuais e fraca valorização das atividades artísticas pela família.

Na Unidade Didática, foram encorajados a experimentar, a falar sobre o assunto e a mostrar a toda a turma o que estavam a fazer. De certa forma, tudo era novo e estranho, mas a maioria dos alunos mostrou-se à altura da postura de investigador e autor que lhes era pedida. Na nossa opinião, puderam confirmar que investigar (pensar, experimentar) significa aumentar o prazer e a qualidade dos conhecimentos (Marín Viadel, 2003).

A avaliação em artes só tem valor se acompanhar passo a passo o processo criativo e a sua crítica. Ou seja, quando surge de forma benevolente a par do encorajamento dos alunos para se arriscarem em terrenos inseguros. Da familiarização com a crítica e com a extensão da partilha cognitiva e afetiva entre todos, resultam uma melhor compreensão do que fizeram e o prazer e entusiasmo para prosseguir.

Os inquéritos constituem momentos propícios à atenção seletiva sobre a autonomia de cada um dos alunos, aberta à discussão franca e positiva. Alguns alunos distinguem-se pela capacidade de reflexão, que parece faltar a outros - como se estes não estivessem a ser honestos ou interessados. Sabemos que, se for dada continuidade a este tipo de processo educativo em artes, todos poderão progredir nas suas capacidades. Mais tarde, reconhecerão a importância da Escola nas suas vidas. Se a Escola não é um motor, arrisca-se a ser pouco mais do que uma futilidade. E, então, não justifica o investimento do erário público. Sem reflexão e crítica coletiva, a educação é uma ilusão (Eisner, 2020).

Para os professores, a investigação é fundamental porque, para além de ser um método encorajante do desenvolvimento mental dos alunos, é um estímulo constante para o seu próprio entusiasmo profissional, na mira de uma melhor tomada de decisões no ensino de que são responsáveis. É o pensamento crítico permanente, próprio do método de investigação-ação assim concebido, que possibilita a planificação e o ajustamento oportuno do ensino de artes visuais.

Verificado o substancial alheamento dos alunos relativamente ao seu ambiente natural e cultural, decidimos trabalhar o tema da sombra para realizar trabalhos que despertassem a admiração por este e outros fenómenos naturais associados, como a luz e o vento; nos mesmos exercícios, de forma indireta, pretendemos introduzir os alunos no

âmbito da arte contemporânea, pela sua narratividade, valor metafórico e multiplicidade de leituras, para a qual não estavam minimamente despertos — como se confirmou nos inquéritos seguintes.

Para encorajar a transgressão dos limites estreitos em que os alunos estavam acomodados, foram realizadas várias iniciativas, como saídas ao exterior, mostra e apresentação de livros de arte, visita de artistas à sala de aula. Tanto os inquéritos como as conversas havidas evidenciaram o interesse e motivação resultantes, tendentes à abertura de horizontes e à reflexão crítica dos alunos.

Nos quatro inquéritos realizados com os alunos do 10º ano, verificámos que, em geral, as respostas dos alunos foram defensivas: não mostravam a liberdade indispensável ao pensamento crítico, certamente por várias razões entre as quais, segundo suspeito, avulta o receio da classificação numérica final.

Depois do inquérito feito aos alunos do 11º ano, não tivemos oportunidade de prosseguir a reflexão havida com os alunos no decurso do trabalho acerca da importância da intervenção política dos artistas, assim como de aspetos da identidade artística, tais como a autoria e a visibilidade pública, ou seja, o direito de um artista assinar a sua obra e comprometer-se publicamente com e através dela.

Alguns alunos ficaram perplexos com o processo de apropriação, aparentemente por desajuste entre a prática e a falta de conhecimentos teóricos mais sólidos sobre arte contemporânea. Mostrando estes alunos já bastante capacidade reflexiva, o aprofundar da relação entre originalidade e apropriação seria um caminho interessante a prosseguir.

Vários alunos salientaram espontaneamente a importância de trabalhar por projetos em colaboração, e o gosto de a sua reflexão poder ter impacto sobre a comunidade em que estão inseridos, as suas problemáticas e ambiente cultural.

Conclusão

Como Jacques Delors (2010) reafirmou na sua defesa da educação para todos ao longo da vida, o homem é um ser inacabado que não se pode realizar senão através de uma educação constante. A esta cabe a missão permanente de contribuir para o aperfeiçoamento das pessoas numa dimensão ética e solidária. A educação acontece em qualquer idade e em qualquer circunstância da existência: não sabemos nem quando começa nem quando acaba.

A educação transcende os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos. Faz parte de uma forma festiva de viver em comum, de enfrentar afetivamente, com espanto e entusiasmo, os problemas que a razão nos apresenta. Pela educação, aprendemos a pensar, a contar com o pensamento crítico para intensificar a vida em comum, a melhor prestar atenção e respeito a tudo o que nos rodeia, a conviver com o que não dominamos ou nem percebemos. Esta perplexidade constitutiva do ser humano está expressa nos pensamentos de Pascal.

“Qué es el hombre en medio de la naturaleza? Una nada respecto al infinito, un todo respecto a la nada, un término medio entre la nada y el todo... Tan incapaz de ver la nada de donde lo sacaron como el infinito en el que está sumido.” (Pascal, 1986 como referido em Bonilla, 2023 pág.30)

Educar uma boa consciência da relatividade a que o ser humano está condenado, liberta-o para se pôr a caminho, para fazer o seu caminho. Educar pelas artes visuais é principalmente encorajar o pensamento criativo e crítico, dar campo para se lançar com *ilusión* no seu próprio caminho.

Um aluno não vai sozinho pelo seu caminho. Há todo um mundo, o seu mundo, que o acompanha. Está lá sempre quem o ensinou, mesmo que o professor já não se recorde daquele particular aluno. O professor segue o seu próprio caminho de pensamento em espiral de reflexão e crítica sobre a ação e investigação que dão valor ao seu trabalho.

Pode um professor estimular a liberdade na abertura — pessoal e coletiva — ao imprevisto (espanto, curiosidade, expressividade, prazer, colaboração)?
Nenhum professor pode atrair persistentemente a atenção dos alunos sem a coragem de

partir de uma base comum de incerteza, de uma certa humildade perante o imprevisto que é conveniente para todos. Numa aula normal, é bem mais fácil provocar o espanto inquisitivo (curiosidade) do que o contemplativo, que acontece apenas quando uma pessoa se distrai de tarefas concretas e a mente começa a divagar. Se esse movimento mental nunca acontece, pode-se perder o melhor, o mais raro e criativo. A procura de surpresas é arriscada, pode o professor perder o controle, mas quanta verdade e prazer está em mostrar o que podemos fazer com aquilo que nos acontece? Quanta solidariedade perdemos quando evitamos o imprevisível? Que espantosas formas de expressividade nascem de situações surpreendentes?

Podem fenómenos vulgares como a sombra proporcionar experiências educativas? Creio ter justificado uma resposta plenamente afirmativa. Um segredo da vida é intensificar a atenção sobre a miríade de coisas que, de forma simultânea, nos rodeiam, incluindo especialmente aquelas que, por serem tão presentes e vulgares, deixamos de ver. Essas coisas ou fenómenos podem ser abordados de muitos pontos de vista, que concretizam as várias dimensões da nossa coexistência, no espaço e no tempo. E assim intensificam a vida e a sensação de pertença.

Podem essas experiências ser ativamente partilhadas de forma criativa? Sem dúvida! Ser é ser-com, ninguém está isolado (como necessariamente numa experiência científica). A criatividade nasce espontaneamente com a criança. Se essa capacidade criativa espontânea não for acarinhada, tende a definhar porque o ser humano começa a temer as consequências pouco benévolas do erro, da livre errância pela qual pode aceder a formas originais de imaginação criativa. Há uma tolerância atenta, amigável e colaborante que permite a cada um exceder-se a si mesmo.

Pode a arte contemporânea potenciar o ensino das artes visuais? O método educativo de investigação-ação visa aprofundar o pensamento crítico dos alunos e, muito em especial, do professor que não se quer acomodar. Sabemos que qualquer tese tem argumentos contra e a favor, qualquer justificação requer outra justificação, há sempre múltiplos pontos de vista para a mesma coisa, a esmagadora maioria das teses não ultrapassa o *status* de hipótese (por regra, os seres humanos não têm acesso à certeza,

resta-lhes eventualmente dar um salto da opinião para a fé), a circularidade da justificação entre teses é vulgar. Pensar criticamente é um desafio difícil e, no entanto, essencial para o desenvolvimento de uma pessoa. Para conhecer uma obra de arte contemporânea, importa saber todo o contexto em que foi criada e que dá sentido à verdade que o seu autor manifestou, mesmo que sem o saber. Depois do nascimento da fotografia, a arte desinteressou-se da procura de beleza figurativa. Temos de interpretar a obra de arte como um convite. Existe uma provocação do autor que, se afeta o recetor, o faz interpretar a obra a seu modo, a desconstrói e reconstrói e, de certa forma, a torna sua, numa apropriação íntima cujos limites desconhece. O espectador não volta a ser o mesmo: a sua verdade íntima foi afetada pela verdade do autor. Utilizar a arte contemporânea no ensino das artes visuais dá oportunidade aos alunos de pensar, refletir e encontrarem-se com mais conhecimento a um nível mais profundo do que antes dessa experiência - o que lhes permite aumentar a coesão do mundo.

Finalmente, a questão de partida:

Pode o trabalho artístico das formas resultantes da atenção às sombras iluminar a relação entre espanto, educação e florescimento humano? Prestar atenção às sombras e trabalhá-las livremente por meios artísticos é uma forma prática de induzir os alunos a ver melhor o que os rodeia. A liberdade tem uma natureza experimental. Estamos envolvidos por muitos outros fenómenos e coisas que nos espantam — emocionam, fazem pensar, discutir e agir — e estruturam a nossa existência. Assim nos conferem a certeza, a coragem e o prazer de viver e morrer entre seres vivos e inanimados que, numa perspetiva cósmica solidária, permitem, aprovam e agradecem o nosso *florescimento* integral.

É nesta sensação de plenitude que um ser humano pode experienciar o amor - amor verdadeiro, valor supremo da vida, “*aquele a que nada falta*” - como algo que se confunde com a beleza e a verdade. Todo o processo artístico (pensar, experimentar, criticar, discutir, refazer) é, afinal, uma procura intensa desse valor supremo. A arte é um poderoso instrumento para intensificação da vida. Sem utopia, não haveria educação artística. Um mundo ético e solidário é a utopia de que, apesar de todo o esclarecido niilismo, os seres humanos não podem desistir. É o sonho de um mundo melhor para todos o que justifica a educação.

Estas reflexões finais de uma professora estagiária de Ensino de Artes Visuais, em interação presencial com um grupo de dez adolescentes vindos de dois anos de confinamento em ambiente familiar pouco estimulante, resultam do trabalho comum ao longo da Unidade Didática, em que foi possível acompanhar — através das conversas, dos trabalhos e dos inquéritos aplicados — os progressos na compreensão e aplicação do método de investigação-ação. Não tendo esta investigação as características da investigação aplicada pelas ciências exatas, baseamo-nos na narrativa da experimentação, da coragem para errar e não desistir e do prazer de refletir em conjunto.

Em síntese, comprovamos que a ação derivada do valor agregador pessoal e coletivo da emoção (*co-moção*) provocada pelo espanto (*wonder*), estruturada pela habituação ao método de investigação-ação, permitiu a obtenção de bons resultados na formação artística destes alunos.

Referências Bibliográficas

Acaso, M. & Megías, C. (2019) *Art Thinking: como el arte puede transformar la educación*. 4ª Edição. Barcelona: Paidós educación.

Acaso, M. (2019). El Museo de los Vínculos. In: Gody, M e Invertido, I (2019). *Gira 1*, Colección Desaprender. acesso em 28-1-2023 https://mariaacaso.es/wp-content/uploads/2019/08/AAFF_GIRA_LRes.pdf

Acaso, Maria. (2018). *Pedagogías invisibles*. Madrid: Catarata.

Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Reduvolution Hacer la revolución en la educación*. Barcelona: Paidós.

Acaso, M. (2010). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. 2ª Ed. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Andresen, S. (2000). *A Árvore*. Porto: Figueirinhas.

Bamforth I. (2010). *Stendhal's Syndrome*. Acesso em 22-2-2023 em: <https://doi.org/10.3399/bjgp10X544780>

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

Bonilla, J. (2023). *La Nada Nadea*. Barcelona: Deusto.

Bishop, Claire. (2016). *Infiernos Artificiales Arte Participativo Y Políticas de la Espectaduría*. Ciudad de México: Teeoria.

Caeiro, A C. (2004). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.

Cioran, E. (2020). *Nos Cumes do Desespero*. Lisboa: Edições 70.

Cohen, L. (2019). *Poemas e Canções II*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Cordeiro, Conceição. (2016). “Arqueologia” da arte: Documentos de uma revolução. *Invisibilidades Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*. Nº9, p.42

Crespo, N. (2016). *Arte Crítica Política*. Lisboa: Tinta-da-China.

Damásio, A. (2020). *Sentir & Saber : A caminho da Consciência*. Lisboa: Circulo de Leitores.

Delors, J. (2010). *Educação Um Tesouro a Descobrir — Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre educação para o Século XXI*. Acesso em 22-3-2023 Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Duarte, J. B. & Vasconcelos C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. In: *Revista Lusófona de Educação*, N°18, p. 173-192. Lisboa: ULHT.

Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la consciencia*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2008). *O que pode a Educação aprender das Artes sobre a Prática da Educação?* Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, pp.5-17, Jul/Dez 2008. disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2008/vol8/no2/1.pdf>

Elias, H. & Vasconcelos, C. (2009). Campo Expandido e Desmaterialização do Objecto de Arte: dois conceitos para o Desenho Contemporâneo. Apresentado no Congresso 8º Congresso SOPCOM/LUSOCOM, p. 1183-1198. Lisboa: ULHT.

Ferreira, António. (2022). *A Pintura é uma lição*. Porto: Edições Afrontamento.

Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática educativa* (25ª ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra

Groys , B.(2022). *Arte em fluxo*. Lisboa: Orfeu Negro.

Guerreiro, A (2016). O Ensino da Arte e o trabalho de Luto. In Crespo, N. (2016) (Org.) *Arte Crítica Política*. Lisboa: Tinta-da-China.

Hadzigeorgiou, Y. (2020). Wonder: Its Nature and Its Role in the learning Process. In: Schinkel, A. (Ed) (2020). *Wonder, Education, and Human Flourishing: Theoretical, Empirical, and Practical Perspectives*. Amsterdam: VU University Press.

Heidegger, M. (1999). *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Editora Nova Cultura. Consultado em 10-12-2022 <https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/os-pensadores-heidegger.pdf>

Heidegger, M. (2018). *Caminos de Bosque*. Madrid: Alianza.

Hooks, B. (2013). *Ensinado a transgredir - A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martinsfontes.

Ilhéu, M. & Valente, M. (2019). *O empirismo delicado e o Romance na educação para a sustentabilidade*. Repositório Universidade de Évora. Acesso em 5-12-2022 <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/26630>

Jacinto, J. (2021). *5 minutos de Desenho*. Organização Faculdade de Belas Artes de Lisboa. Acesso em janeiro 2022 em: <https://5md.belasartes.ulisboa.pt/2021/02/01/joao-jacint>

Jauss, H. R. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona: Paidós.

Jimenez, M. (2021). *A Querela da Arte Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

Krishnamurti, J. (2020). *A Educação e o Significado da Vida*. Lisboa: Edições 70.

Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, S. A.

Maeso Rubio, & Roldán Ramirez, J. (2003). Este es el color de mis sueños. In *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO.

Neto, J. (2018). *A apropriação como ferramenta para a utilização da obra de arte na sala de aula*. Dissertação de Mestrado em Ensino das Artes Visuais obtida pela Universidade Lusófona de Ciências e Tecnologia. Lisboa.

Nóvoa, A. (2021). Reinvenção. In: Peterson, S e Midori, A (2021).(Eds.) *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal*:. Acesso em 11-11-2022 em:

<https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2021/11/dialogos.pdf>

Nunes, A. (2013). *A Educação Estética de Schiller na Contemporaneidade: o Uso da arte para uma Educação Moral*. Tese de Mestrado em Filosofia, Faculdade de

Letras da Universidade de Lisboa. Acesso em 30 de Outubro de 2022 às 16 horas
<http://hdl.handle.net/10451/25599>

Nussbaum, M.C. (2019). *Sem Fins Lucrativos - Porque precisa a democracia das Humanidades*. Lisboa: Edições 70.

Organização das Nações Unidas (1948). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Acesso em: 7 dez 2022.

Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Parreira, T. & Méndez, M. (2019). *O eros pedagógico e a educação em artes visuais*: apontamentos em filosofia da educação, pp.121-128. *Matéria-Prima Práticas Artísticas no Ensino Básico e Secundário* Vol. 7 (2), Maio–Agosto 2019.

Parreiras, T. (2021). *O eros pedagógico na prática docente do ensino de artes visuais*. Tese de Mestrado em Artes visuais na linha de pesquisa em Educação em artes Visuais. Universidade de Brasília.

Acesso em: 10-12-2022 [2020_TauanaMacedodeBrittoPereiraeParreiras.pdf](#).

Pires do Vale, P. (2019). Plano Nacional das Artes (PNA) acesso em 11-11-2022 <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=estrategia-do-plano-nacional-das-artes-2019-2024>

Plano Nacional das Artes (PNA) acesso em 11-11-2022 <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/comunicacao/documento?i=estrategia-do-plano-nacional-das-artes-2019-2024>

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase- Por una erótica da la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.

Roldán Ramirez (2003). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. In Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson Educación, S.A.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* 5, 127-142. Acedido a 20-1-2023 em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>

Schinkel, A. (2017). The educational importance of deep wonder. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (2) - p.552). Acesso em: 14-1-2023 <https://www.krachtigeleraar.nl/wp-content/uploads/2019/10/Schinkel-The-educational-importance-of-deep-wonder.pdf>

Schinkel, A. (2018). Wonder and moral education. *Educational Theory*, 68 (1), p. 34). Acesso em: 15-1-2023 https://www.academia.edu/77146469/Wonder_and_Moral_Education

Schinkel, A. (2019). Wonder, Mystery, and Meaning, *Philosophical Papers*, 48:2, 293-319, DOI: [10.1080/05568641.2018.1462667](https://doi.org/10.1080/05568641.2018.1462667)

Schinkel, A. (2019). Education as Mediation Between Child and World: The Role of Wonder. *Studies in Philosophy and Education* 39: 479–492 Acesso em : 20-11-2022 <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09687-8>

Schinkel, A. (2020). Wonder: Temporality and Educational Value. *CIVITAS EDUCATIONIS. Education, Politics and Culture*. Anno IX, numero 2, Dicembre 2020 - p.73-86). Acesso em: 10-1-2023 <https://universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis/article/view/888/726>

Schinkel, A. (Ed) (2020). *Wonder, Education, and Human Flourishing: Theoretical, Empirical, and Practical Perspectives*. Amsterdam: VU University Press.

Tolstoi, L. (2018). *Os Últimos Escritos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

UNESCO, (2019). *Reimaginando la educación. La Evaluación Internacional de la Educación Basada en Ciencia y Evidencia*. Acesso em 12 de Novembro de 2022. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380986_spa

UNESCO, (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. Acesso 24-2-2023. <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>

Vasalou, Sophia. (2020) *Philosophical arguments and the Experience of Cosmic Wonder*. In: Schinkel, A. (Ed) (2020). *Wonder, Education, and Human Flourishing: Theoretical, Empirical, and Practical Perspectives*. Amsterdam: VU University Press.

Vasconcelos, M. C. (2021). Práticas artísticas e transformação sociocultural. In Falcão, M., Leite, T. & Pereira, T. (coord) *Educação Artística 2010-2020* pp 85-89. Lisboa: Politécnico de Lisboa Acesso em 20-1-2023 <http://hdl.handle.net/10400.21/14692>

Vasconcelos, M. C. & Marques, I. (2019). Investigação-Ação em Educação Artística: uma reflexão a partir de casos concretos. *Matéria Prima*, FBAUL, CIEBA, Lisboa, SNBA

Vasconcelos C. & Duarte J. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 18. Acesso em 20-1-2023 [pp.176.file:///Users/mariapiresleitao/Downloads/2570-Texto%20do%20artigo-8882-1-10-20111229.pdf](file:///Users/mariapiresleitao/Downloads/2570-Texto%20do%20artigo-8882-1-10-20111229.pdf)

Wagensberg, J. (2014). *El Pensador Intruso - El espíritu interdisciplinario en el mapa del conocimiento*. Barcelona: Tusquets Editores.

Weber, A. (2022) *Vivificar. Una poética para el Antropoceno*. Barcelona: Editorial Kairós.

Wolbert, L & Schinkel, A. (2020). What should schools do to promote wonder? *Oxford Review of Education*, 47:4, 439-454, DOI: [10.1080/03054985.2020.1856648](https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1856648)

Apêndices

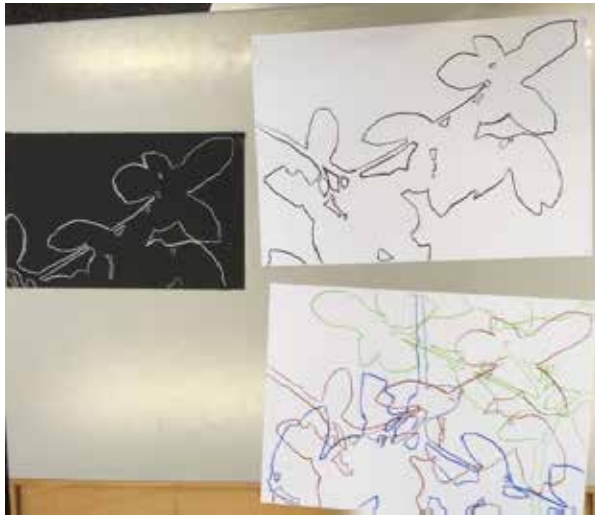
Apêndice A - Registo fotográfico do Projeto *A Verdade da Sombra*

Uso do Retroprojektor





Desenho da figura projetada (carvão, pastel seco, giz)



Preenchimento da figura com cor (pastel seco).



Preenchimento da figura com carvão sobre fundo branco.





Lápis branco/giz sobre fundo preto.





Pastel cor sobre fundo branco.



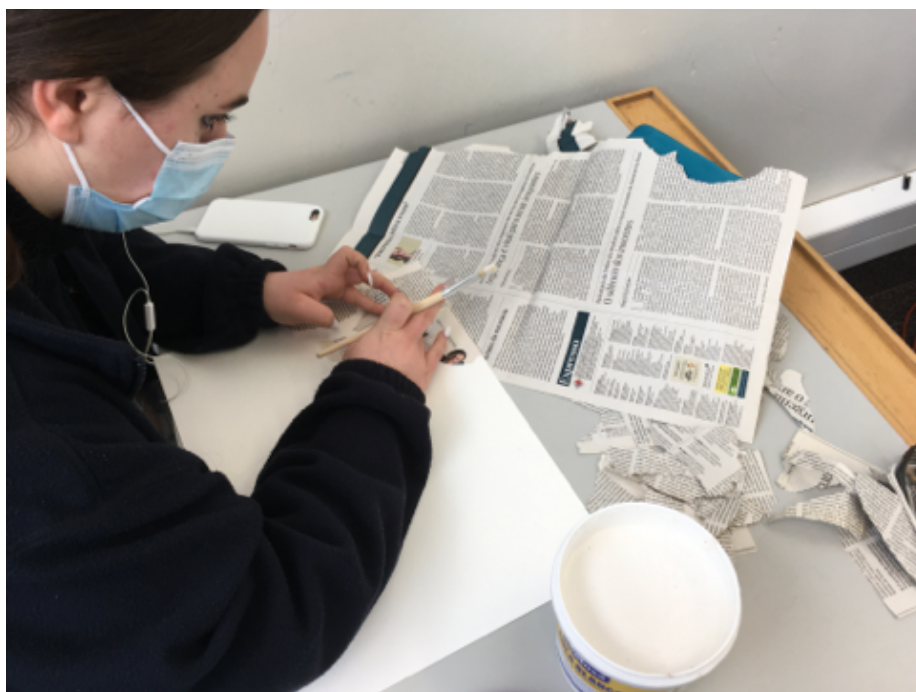
Alguns trabalhos expostos na sala de aula



Alguns resultados do preenchimento do fundo com tinta-da-china



Sombras projetadas—Colagem com folha papel jornal, cartolina, uso do carvão, tinta-da-china, corretor, aguarela, esferográfica.





Notin japonês com tinta-da-china



Exemplos de concretização por um aluno do projeto *Verdade da Sombra*



Apêndice B - Herbário

Desenho e identificação de espécies vegetais - lápis branco em papel preto

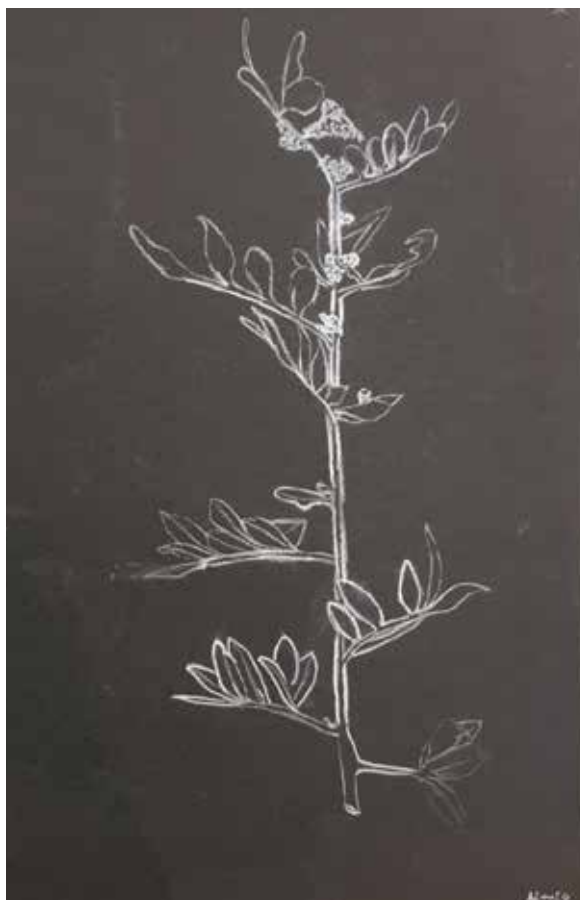




Alguns exemplos de desenho de espécies vegetais (lápis branco fundo preto)











papaver rhoeas
papavla



orchidaceae
orquidea

Apêndice C - Antotipia

Elaboração de pigmentos com beterraba (beterraba, água, liquidificadora)



Sensibilizar folha de papel com pigmentos, beterraba, vinho tinto, couve rocha, espinafres.



Preparação para exposição solar



Apêndice D - Exercício: Paisagens de Sombra

Aula no pátio da escola







Apêndice E - Livro de Artista

Processo criativo aluno A.V



Processo criativo aluna V.A



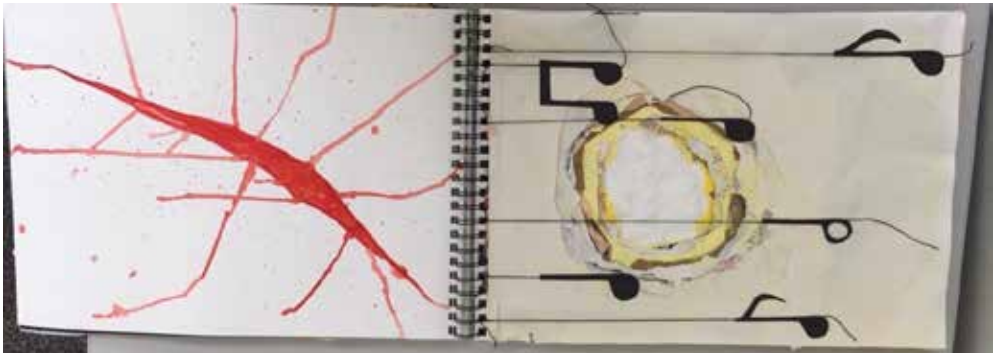
Processo criativo aluna L.C



Apêndice F - Exemplo de um Livro de Artista

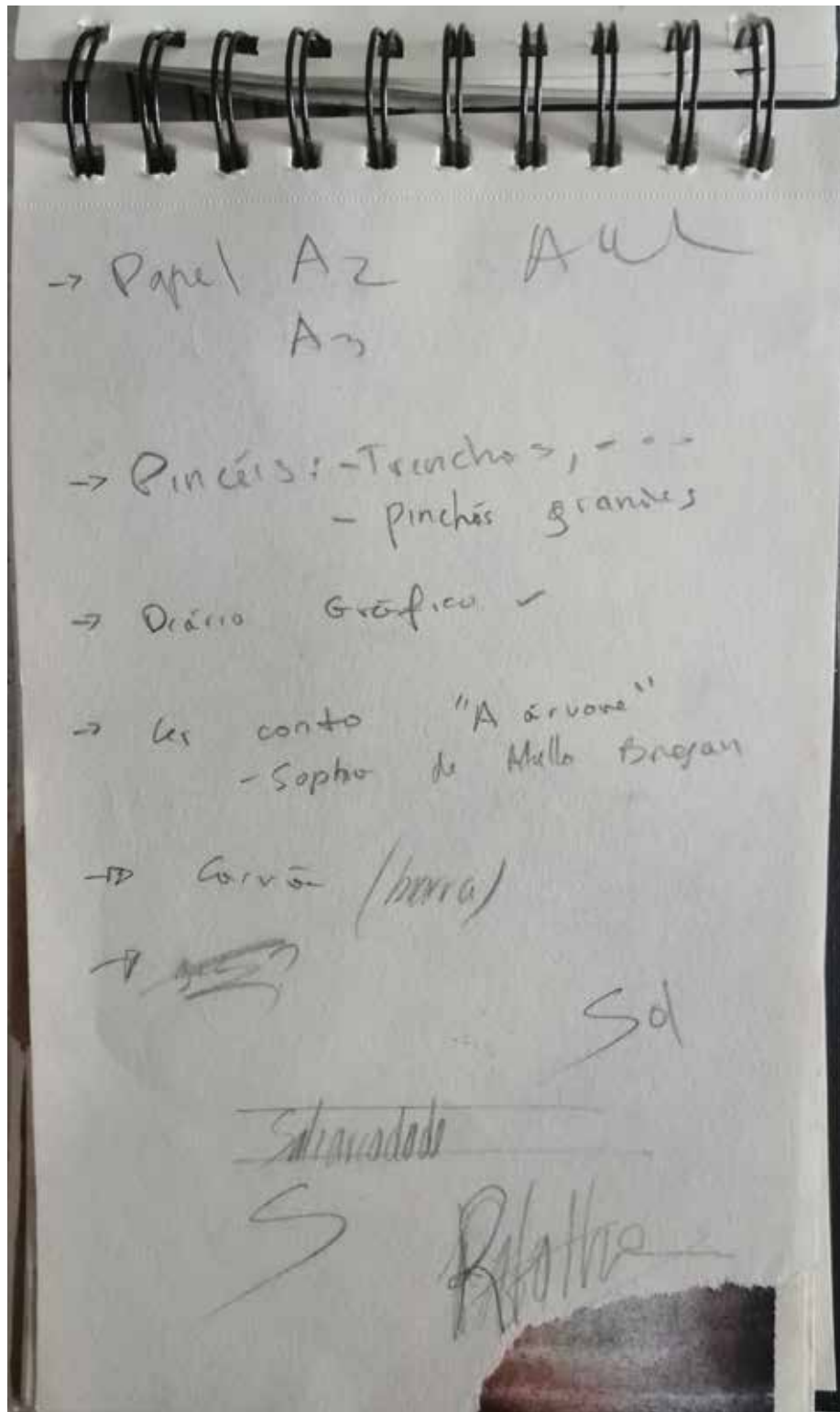
Livro de Artista da aluna C.C (aluna que obteve melhor classificação a Desenho A)

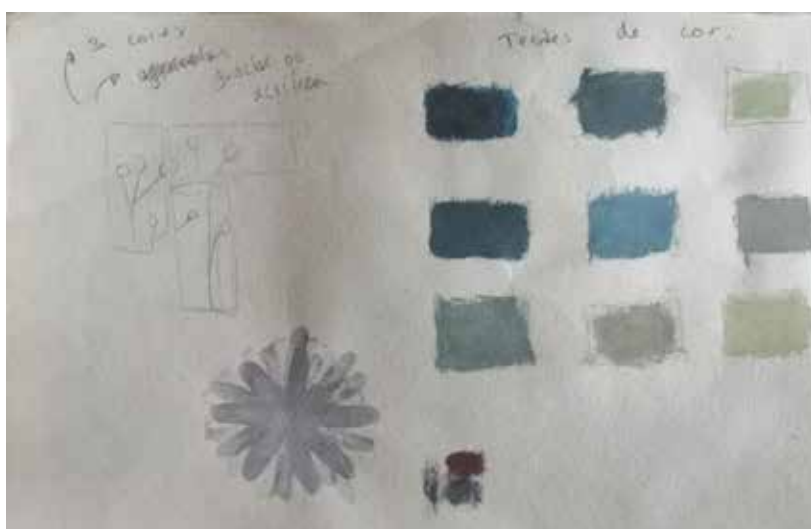




Apêndice G - Exemplo de um Diário Gráfico

Diário Gráfico da aluna C.C (aluna que obteve melhor classificação a Desenho A)





- Margarida Lagarto -

ma pintora

ma escultora

- Curso de pintura do
Escola António Arroio

- Escola Superior de
Belas-Artes de Lisboa

* Expõe desde 1989

- 1976

* PAREDE: a sua tela

* Técnicas e materiais?
- quais?

- principais

- preferidos

SOMBRAS DO
VERÃO, DO DIA
E DA NOITE

↳ jardim público de
Évora

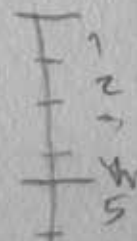
- Figura fundo -

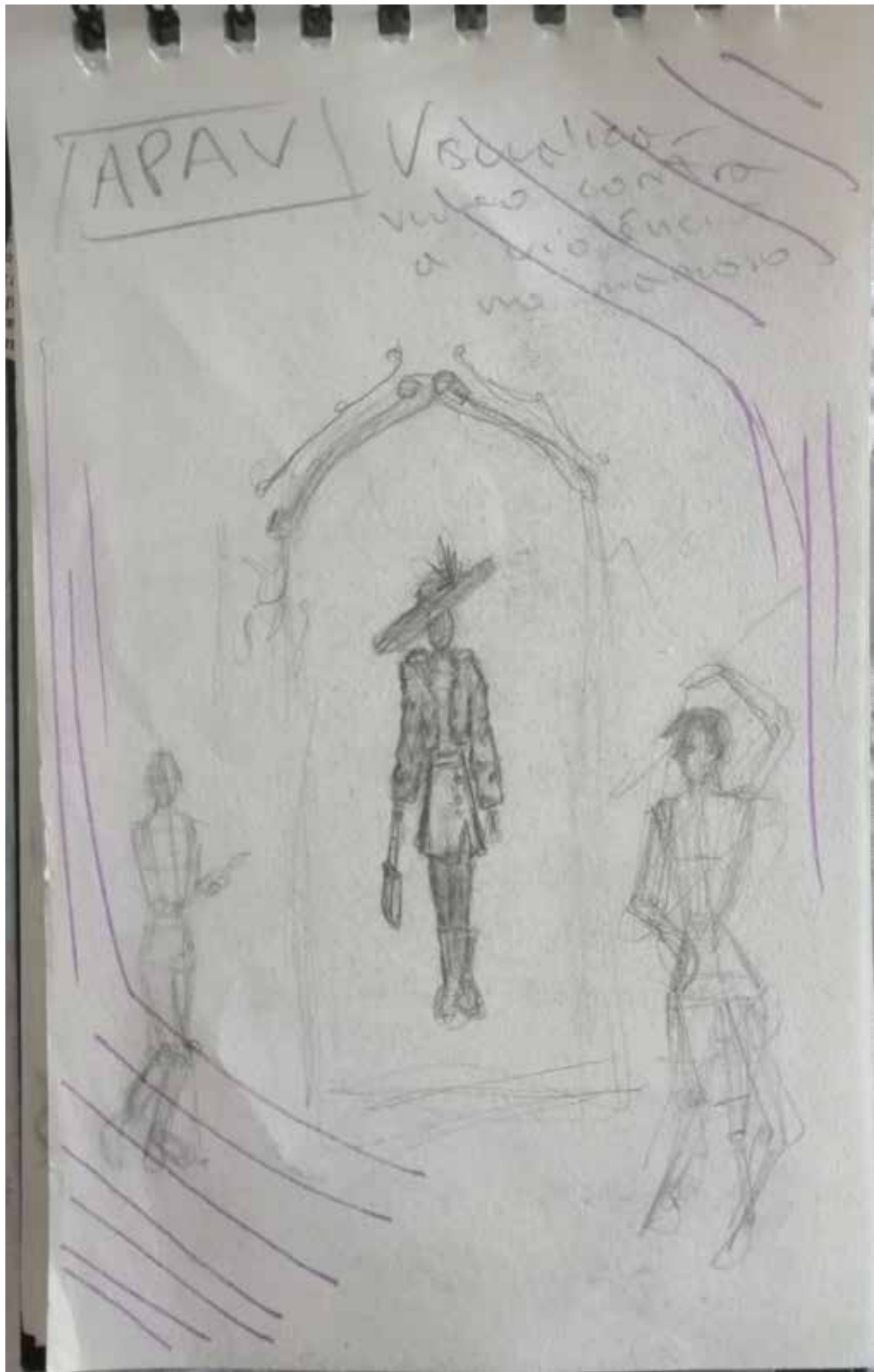
Os elementos que
a compõe se
repetem, são
Dinâmicos,
criando assim
um efeito visual.

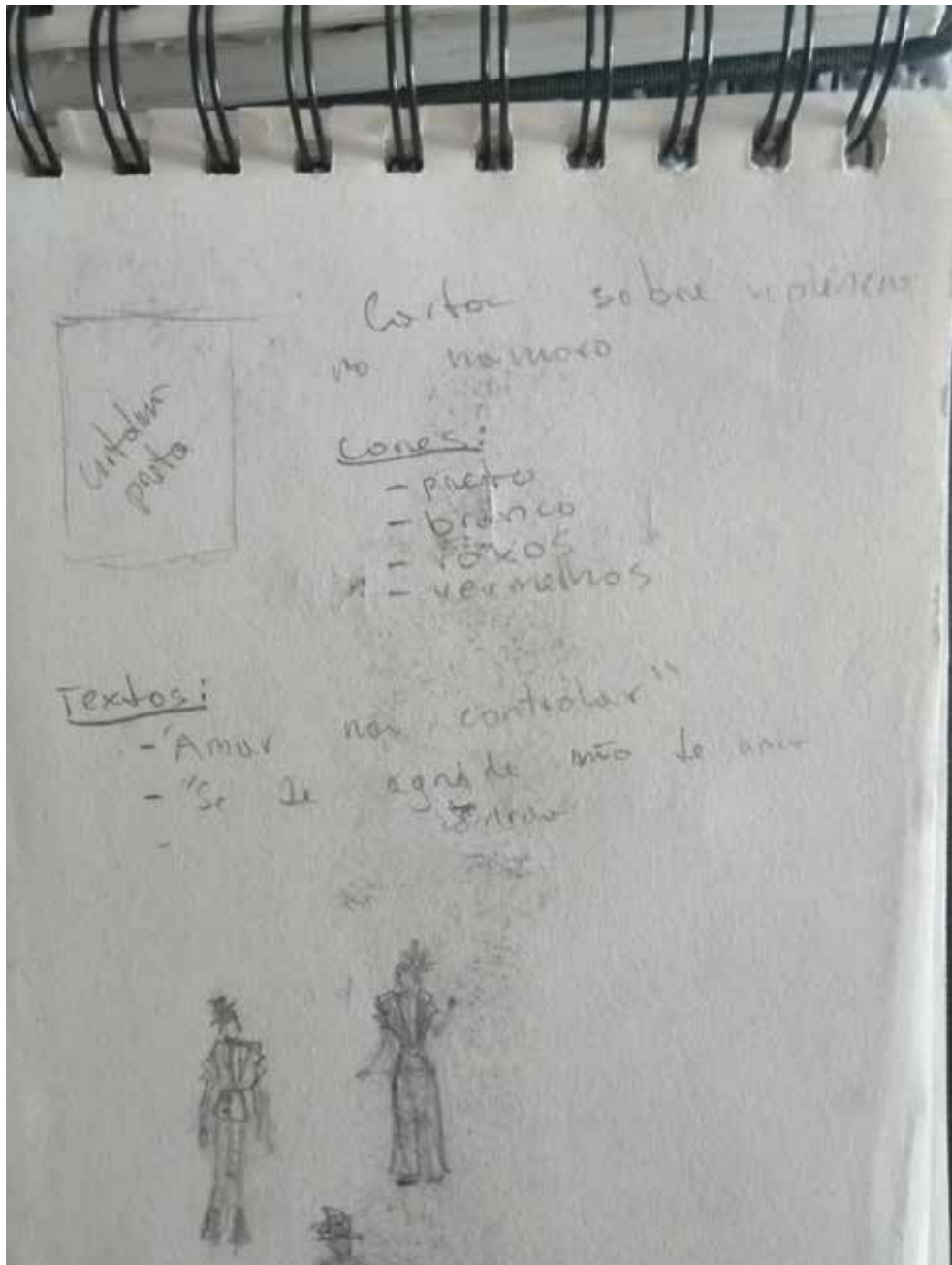
3º marcar o meio
do medido
de baixo



4º dividir ambas
as 2 1º medidas









- tesoura
- cola
- dinheiro para o
cartão
- cartolina vermelha (outra)
- CORDA
Tipo palha
- cartão estético

Artista que usa sombras

- Teodosio Secto Aurea

- o teodosio.gr (site)

- o e grego

- o arte com diversos materiais (escultura)

- o "jogos" com as sombras com luz

- o também pinta

- o tem vídeos no youtube

Teodosio Secto Aurea /
@vromaxx



- Artistas -

- João Queiroz → resgatar o seu trabalho
- Lisboa

- Lurdes Castro
(de)

PARA FIXAR
os desenhos,

- aguarela
- corvã
- pastel...

USAR LACA
PARA O CABELO
- DA BARATA

- Pintar em Livros Antigos
→ dar um olhinho no
mercado das velharias → no subterrâneo

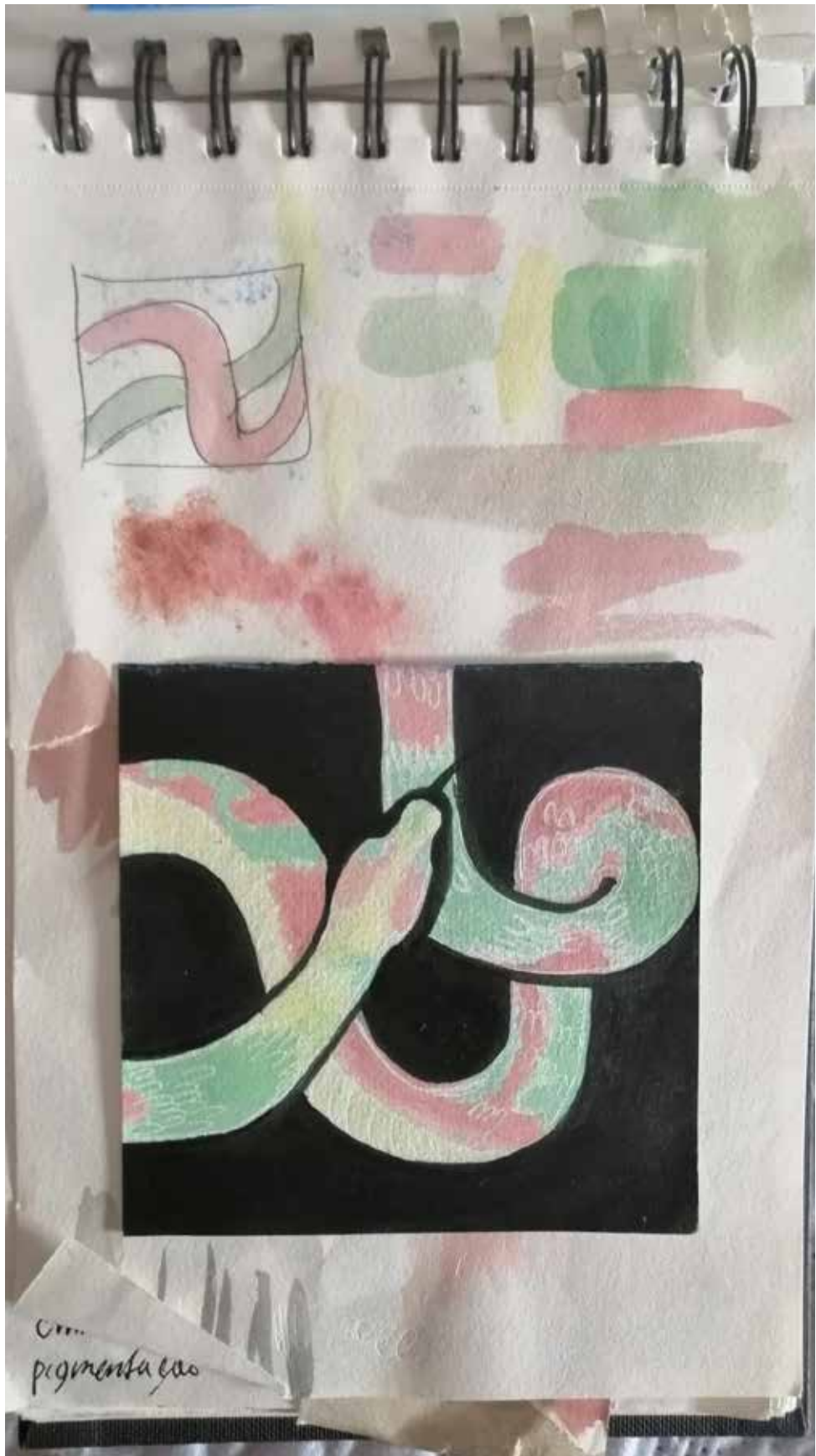


over de papel antigo chinês
de tom amarelado

- IR AO MERCADO NO SUBTERRÂNEO

- ver se um suporte para
colocar no cavalete para poder
pintar a corvã

- LIVROS ANTIGOS para pintar ou
fazer colagens



... aulas de desenho são as
... aulas preferidas, para além
da história.

Divertimo muito com as duas
professoras e os meus colegas.

Para além da gargalhada, também
trabalhamos muito, e em equipa.

De todos os temas trabalhados,
o tema das sementes foi sem
dúvida o melhor. Experimentamos
muitas técnicas, sendo algumas
novas pra mim, que me motiva
a fazer coisas novas.

Para além das sementes, descobri
um material que sem dúvida me
usar para a vida. A tinta de
china. Fiquei fascinada com a sua
pigmentação e o tempo de secagem.

Aula de DESENHO

- figura contorno
 - figura fundo com giz pastel → fazer outro
 - notan
 - colagens
 - tinta acrílica ou guache
- SOMBRA

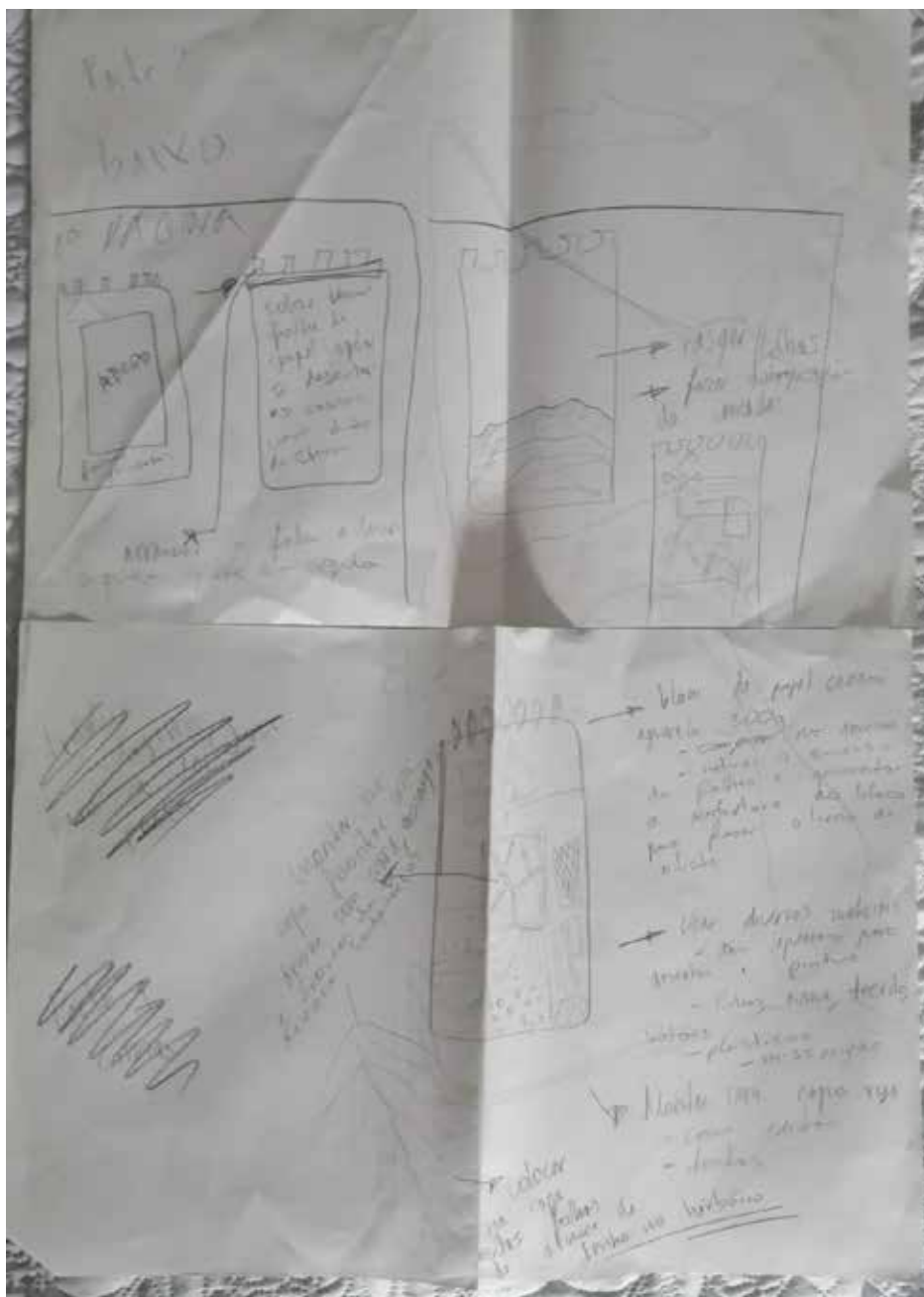
HERBÁRIO:

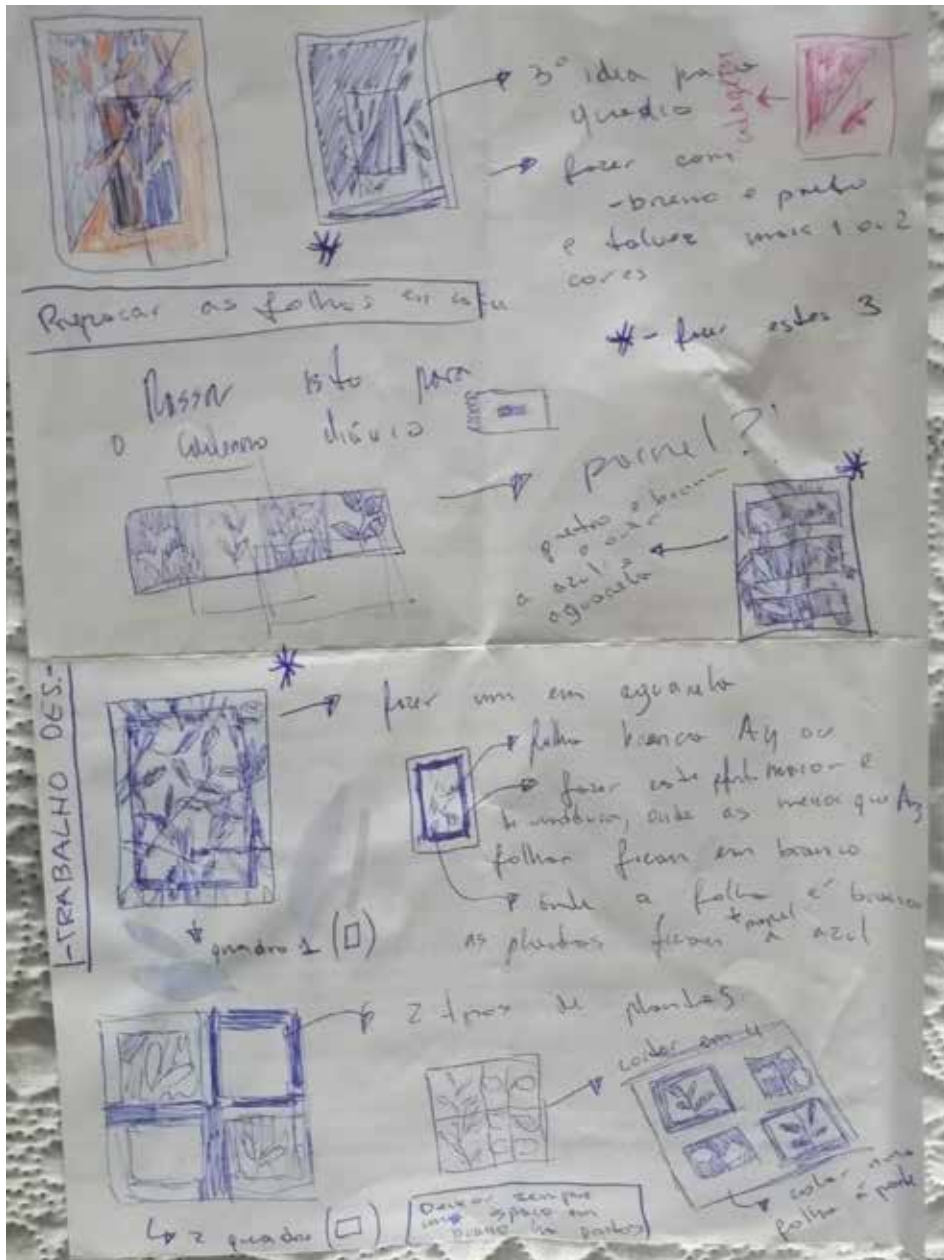
- 5 exemplares de plantas
 - lápis branco
 - fundo preto (ou exero)

Plantas

- viburnum tinus ✓ + 1002
 - alegria ✓ + 100
 - ~~planta~~
 - talvez a esteva
 - loureiro
 - termocilla
- Esas
Loureiro
Loureiro
Loureiro
- Viburnum Tinus
- 

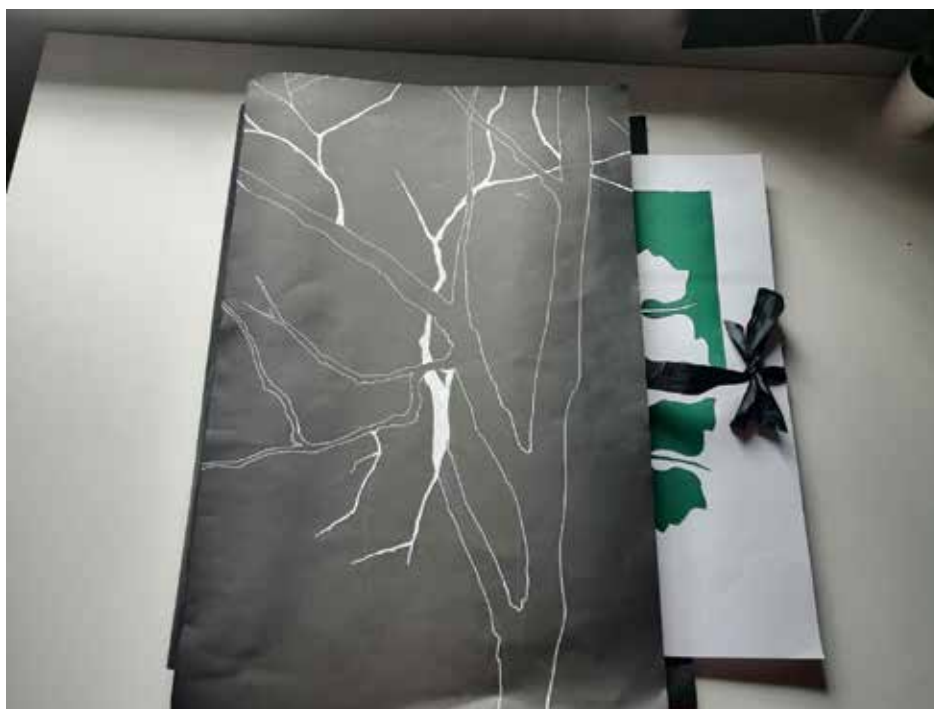






Apêndice H - Exemplo de um Portfólio

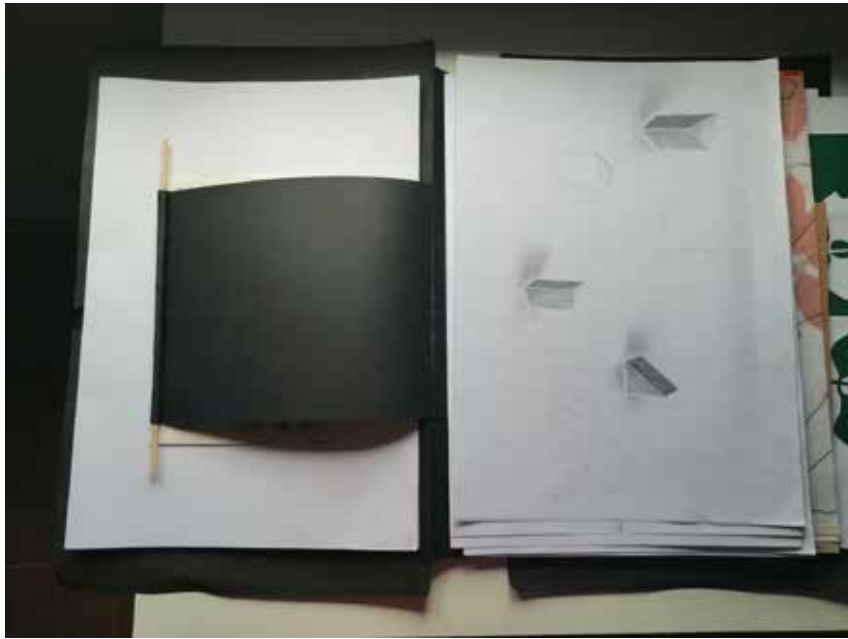
Portefólio da aluna C.C (aluna que obteve melhor classificação a Desenho A)

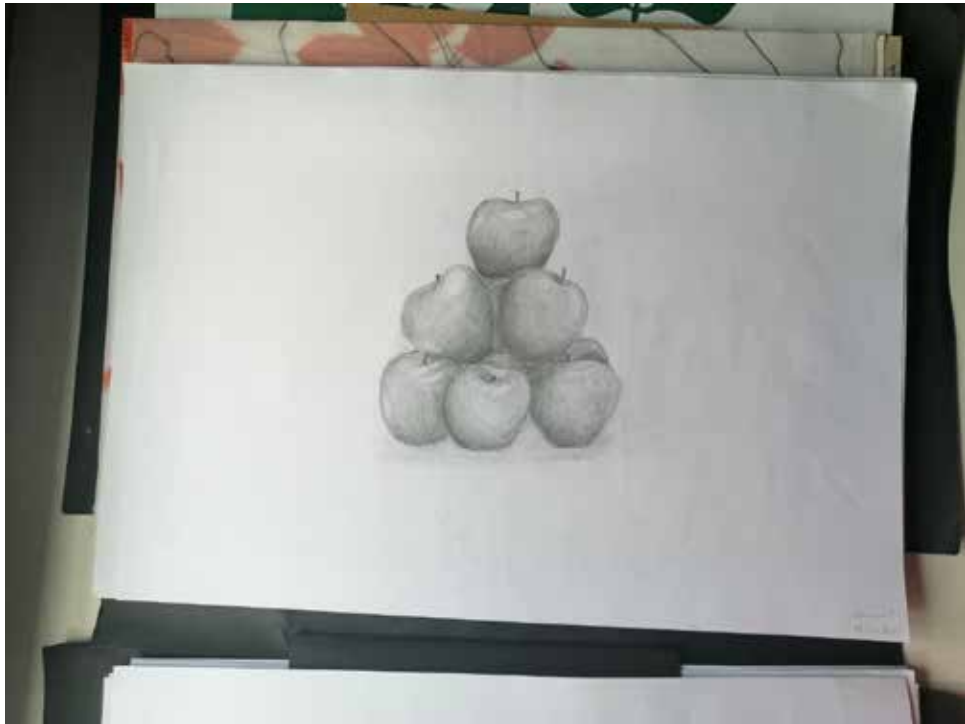










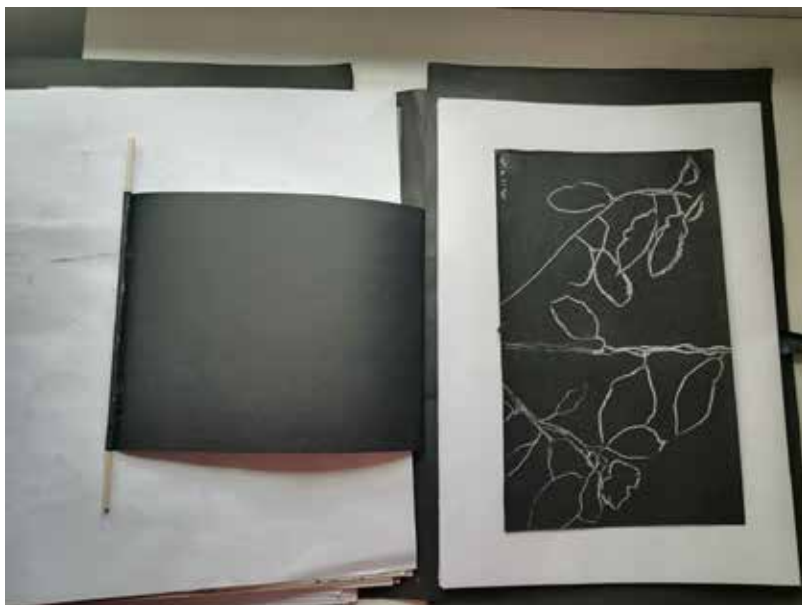


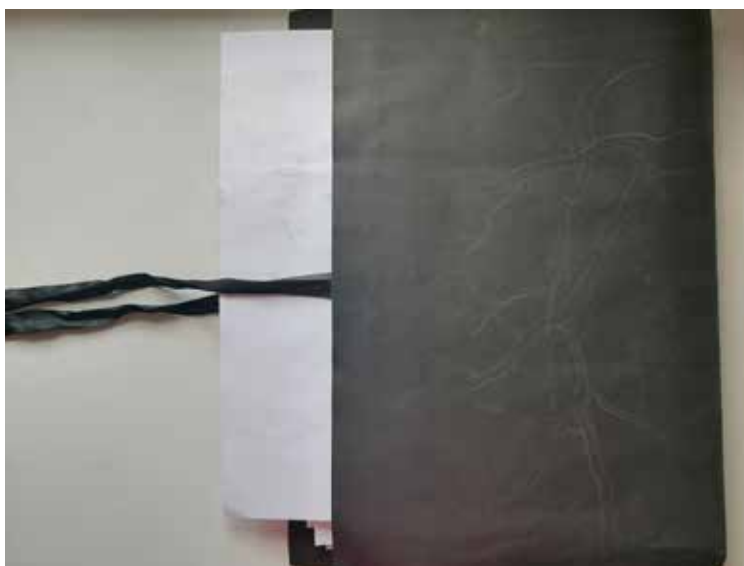
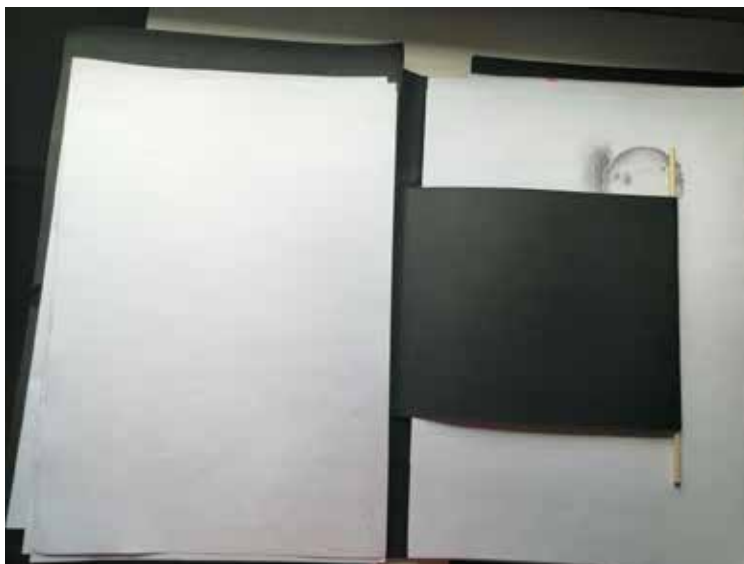














Apêndice I - Exposição final dos trabalhos da Unidade Didática no posto de Turismo de Estremoz

Convite da Exposição (frente/verso)



Texto acompanhante da exposição

DA SOMBRA À CO-MOÇÃO

1. A sombra, do latim *umbra*, consiste na relativa diminuição da intensidade luminosa numa zona sujeita a luz directa provocada pela interposição de um corpo opaco (melhor: não transparente). No lado oposto à face iluminada desse corpo, a escuridão pode não ser total graças à luminosidade reflectida por outros corpos (luz indirecta), pelo que a zona de subtracção luminosa também se pode chamar de *penumbra*.

Na natureza, nada é fixo - começando pelo movimento da Terra à volta do Sol - pelo que as sombras têm sempre movimento. Algumas são previsíveis, como as que reaparecem com o nascer do sol todas as manhãs, ou cíclicas, como a da Terra sobre a Lua. Outras dependem de fenómenos aleatórios como o vento, a instabilidade luminosa de uma fogueira, a animação dos corpos, as características do observador. As sombras são exclusivas: pessoas diferentes têm perspectivas diferentes.

As sombras projectam-se em superfícies. Numa superfície, corpos a diferentes distâncias produzem sombras simultâneas, mais ou menos sobrepostas, que se podem distinguir por variações da nitidez dos contornos resultantes da diferente proximidade entre cada corpo e a sua sombra.

Como num teatro de sombras chinês, as sombras dão-nos significados para o que se passa. Reduzidas a contorno e movimento, estimulam fantasias, inauguram futuros.

2. Além de juízos existenciais acerca da sombra, importa o valor que lhe damos. A mente humana não prescinde de perceber: dar sentido a sombras é interpretar a grandeza, a aproximação e mesmo as intenções dos corpos que representam - com instantâneo valor afectivo, em especial de atracção ou repulsão.

A sombra tanto pode significar lugar seguro e agradável como a prisão ou a morte. Pode ser o defeito escondido ou sinal do mal. Se não se descobre que corpo produz uma sombra fugidia, teme-se uma presença inquietante ou fantasmagórica. Há quem tenha medo da própria sombra. Loucos correm atrás de sombras.

Podemos viver à sombra de outrem. Ou, indefinidos na sombra, esperar pelo momento para expressar a potência que somos, fazer a nossa própria sombra. Sabemos que o tempo é finito: podemos ser já sombra daquilo que fomos ou podíamos ter sido.

Com o sol a pino, deixamos de ver a sombra do nosso corpo, coincidência simbólica com a morte - em que deixamos de fazer sombra. As sombras são fugazes, têm o tempo de vidas. Existir é fazer a sua própria sombra, coesa e em movimento entre todas as sombras do mundo. É dar forma à comoção (*co-movere*) da vida em coexistência.

Ao interessarem-se pela presença das sombras, os alunos mostraram, cada um de seu modo, excelente capacidade e motivação para intensificar a consciência da realidade: mais um passo no caminho de transcendência em que consiste a educação da pessoa que cada um é.

Maria Leitão, Junho 2022

Frases acompanhantes dos trabalhos

"Uma sombra tem para mim mais significado do que simplesmente o objeto descrito, é uma maneira de contemplar as coisas e as pessoas à minha volta."

Lourdes Castro (1930-2022)

A função da Arte não é explicar, mas sim desnudar: dar a ver.

Ana Hatherly (1929-2015)

Legendas acompanhantes dos

Legenda	
VERDADE DA SOMBRA, 2022 Tinta da China s/ papel Dimensões variáveis	1 2 3 4 5 6 7 8 1, 2, 3, 4 Vera Amorim 5 - Afonso Vilela 6 - Ana Hatherly 7 - Leonor Martins 8 - Inês Martins
VERDADE DA SOMBRA, 2022 Tinta da China s/ papel, papel de jornal, tinta acrílica, caneta cor vermelha Dimensões variáveis	1 2 2 4 1 - Catarina Cereais 2 - Vera Amorim 3 - Lúcia Correia 4 - Catarina Cereais
HERBÁRIO, 2022 Lápis cor branco s/ papel, papel Dimensões variáveis	1 2 3 4 5 6 7 8 1 - Inês Martins 2 - Tomás Elias 3 - Inês Martins 4 - Catarina Cereais 5 - Vera Amorim 6 - Catarina Cereais 7 - Lúcia Correia 8 - Catarina Cereais
HERBÁRIO, 2022 Lápis cor branco s/ papel Dimensões variáveis	1 2 3 4 5 6 7 8 1 - Ana Hatherly 2, 3, 4, 5 - Tomás Elias 6 - Catarina Cereais 7 - Leonor Martins 8 - Inês Martins

Herbário,2022 Pigmentos naturais (beterraba, vinho, espinafres, couve rocha) s/papel Dimensões 21x29,7 cm	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr><tr><td>4</td><td>5</td><td>6</td></tr><tr><td>7</td><td>8</td><td>9</td></tr></table> 1,2 - Catarina Cercas 3 - Teresa Namorado 4,5,6 - Maria Lúcia 7 - Leonor Martins 8 - Maria Lúcia 9 - Inês Martins	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	2	3								
4	5	6								
7	8	9								
VERDADE DA SOMBRA,2022 Tinta acrílica s/ papel Dimensões variáveis	<table><tr><td>1</td><td>2</td></tr><tr><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td>5</td><td>6</td></tr></table> 1,2 - Lúcia Correia 3 - Tiago  4 - Tiago Carapeta 5,6 - Leonor Martins	1	2	3	4	5	6			
1	2									
3	4									
5	6									
VERDADE DA SOMBRA,2022 Tinta-de-china s/ papel Dimensões variáveis	<table><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td><td>3</td></tr></table> 1 - Catarina Cercas 2 - Tomás Elias 3 - Inês Martins	1	2	3						
1										
2	3									
VERDADE DA SOMBRA,2022 Tinta acrílica s/ papel Dimensões 29,7x42,0 cm	<table><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> 1 - Ana  2 - Afonso Vilela 3 - Tiago Carapeta	1	2	3						
1										
2										
3										
VERDADE DA SOMBRA,2022 Tinta da China s/ papel de cenário Dimensões 29,7x42,0 cm	<table><tr><td>1</td></tr><tr><td>2</td></tr><tr><td>3</td></tr></table> 1 - Vera Amorim 2 - Lúcia Correia 3 - Leonor Martins	1	2	3						
1										
2										
3										

Catarina Cercas,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (Giz, aguarela, tinta acrílica, tinta da China, pastel seco, lápis de cor, tecido, diversos tipos de papel, linha preta, ramos de árvore, serradura, cola). Dimensões variáveis	Vera Amorim,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (Aguarela, caneta tinta da China, caneta feltro diversos tipos de papel, linha preta, casca de árvore, cola). Dimensões variáveis
Ana Velez,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, caneta feltro, água de café, cartolina, papel, cola) Dimensões variáveis	Lúcia Correia,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, tinta acrílica, lápis de cor, apus de gelado, cartolina, papel, cola) Dimensões variáveis
Inês Martins,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, caneta feltro, água de café, cartolina, papel, cola) Dimensões variáveis	Tiago Velez,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (lápis aguarela, lápis HB, tinta acrílica, cartolina) Dimensões variáveis
Tiago Carapeta,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, caneta tinta-da-china, cartolina, papel de jornal, cola) Dimensões variáveis	Tomás Elias,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (tinta-da-china, cartolina) Dimensões variáveis
Afonso Vilela,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, caneta tinta-da-china, cartolina, papel de jornal, cola) Dimensões variáveis	Leonor Martins,2022 <i>Livro de Artista</i> (baseado no conto <i>A Árvore</i> , Sophia de Mello Breyner Andresen) Técnica mista (aguarela, caneta tinta-da-china, cartolina, papel de jornal, cola) Dimensões variáveis

Dia da Inauguração da Exposição





Alguns trabalhos expostos na Exposição

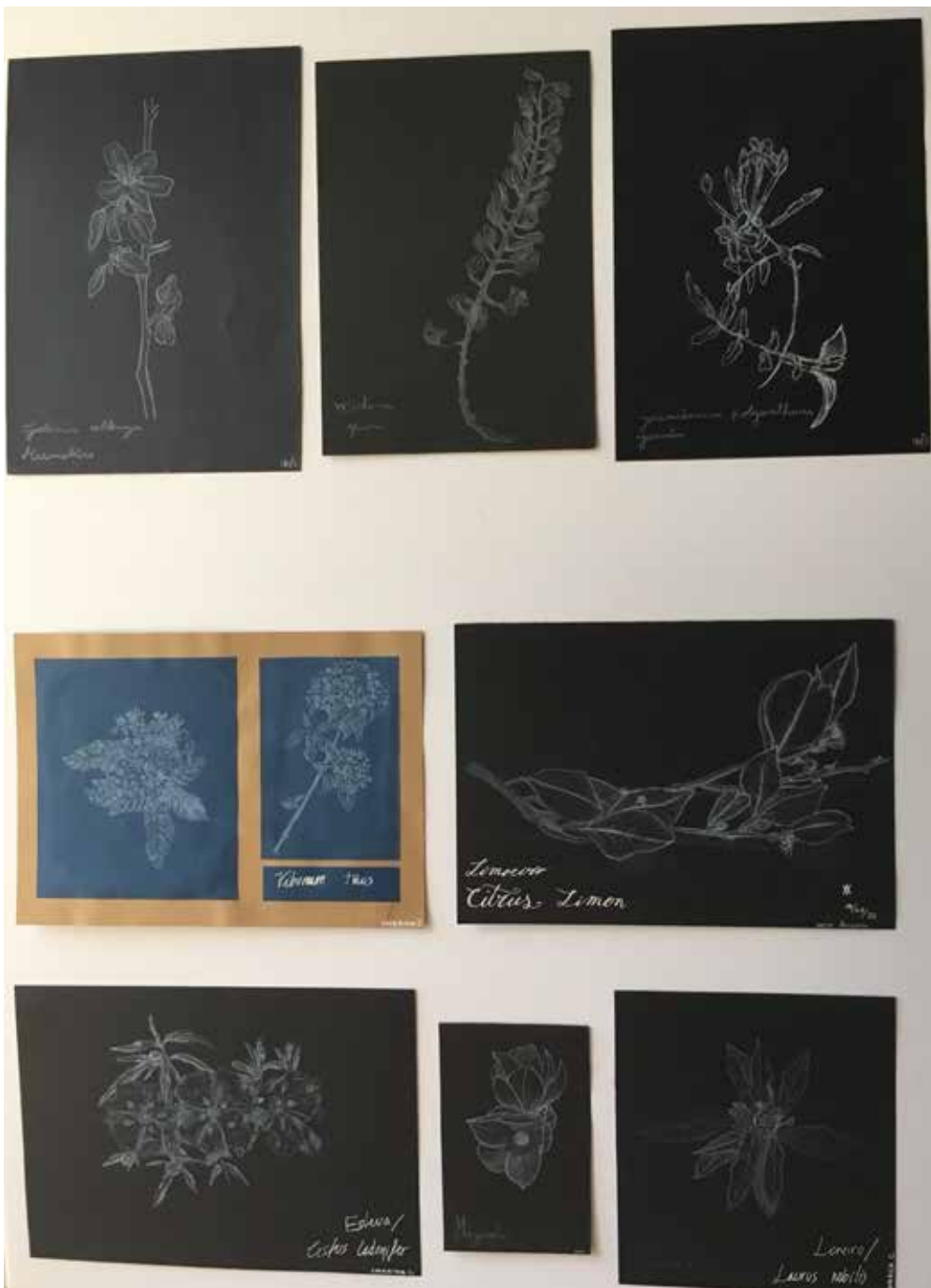






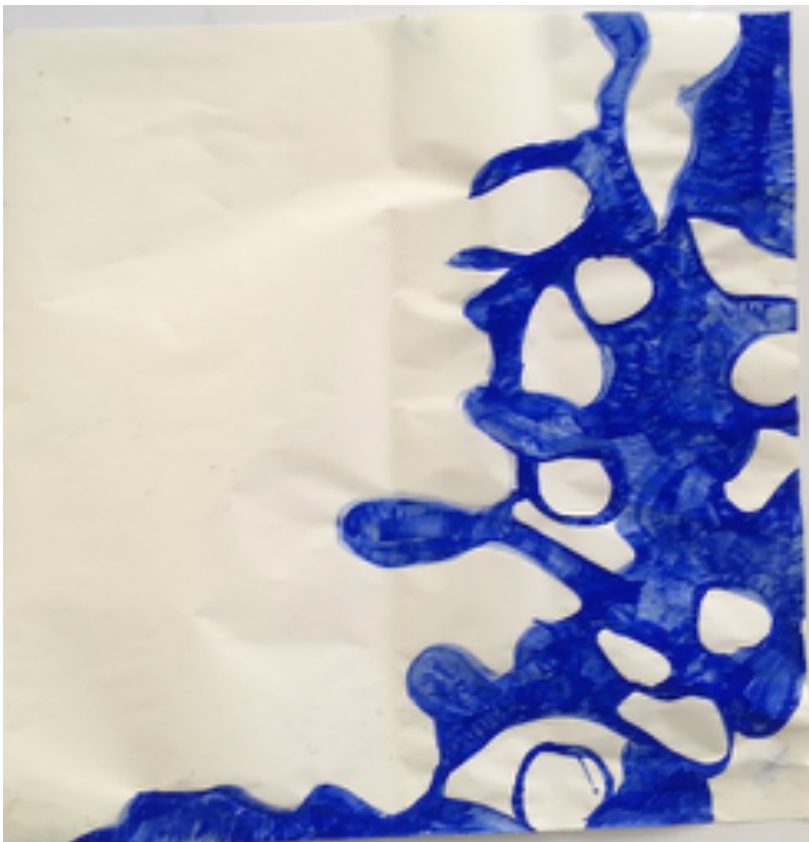


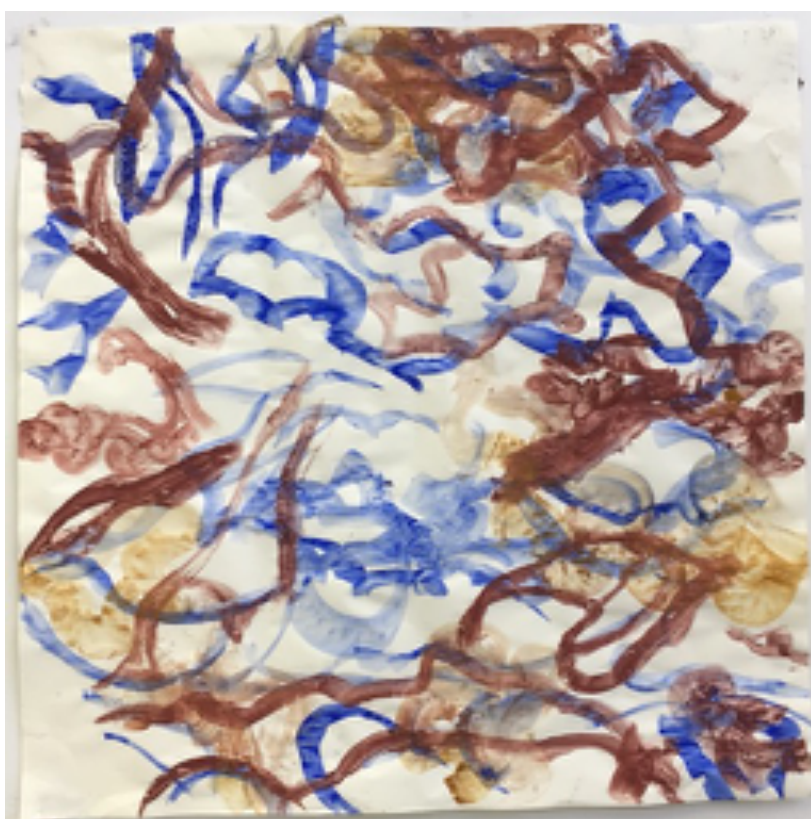


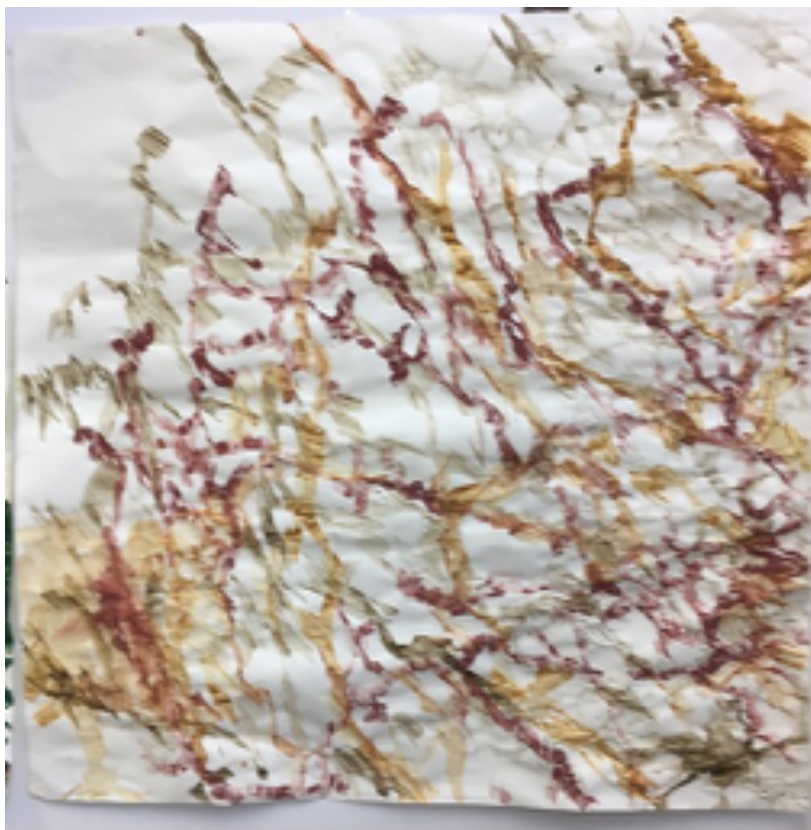














Apêndice J- Projeto *Não é Violência no Namoro*

Processo criativo



Apêndice L - Painel comemorativo - 25 Anos Clube Direitos Humanos

Processo criativo











Apêndice M

Tabela 8-Proposta Final de Avaliação para os 4 projetos da Unidade Curricular *Da Sombra à Comoção*

Nome Aluno	Verdade da Sombra	Paisagens de Sombra	Herbário	Livro de artista	Total
A. V	30	28	32	35	125
A. V	46	34	40	40	160
C.C	48	50	49	50	197
I.M	34	28	32	28	122
L.M	32	32	34	35	133
L.C	44	40	44	54	182
T. C	24	30	24	30	108
T.V	40	36	40	36	152
T. E	28	30	45	45	148
V.A	44	47	48	47	186

Tabela 9- Proposta de Avaliação final da unidade Didática *Da Sombra á Comoção*

Nome do Aluno	0-9 valores	10-13 valores	4-17 valores	18-20 valores
A. V		13		
A. V			16	
C.C				20
I.M		13		
L.M			14	
L.C				18
T. C		10		
T.V			15	
T. E			15	
V.A				19

Tabela 10-Avaliação Desenho A ao longo do Ano

Nome do Aluno	Primeiro Período	Segundo Período	Terceiro Período
A. V	14 Valores	12 Valores	13 Valores
A. V	16 Valores	15 Valores	16 Valores
C.C	19 Valores	20 Valores	20 Valores
I.M	14 Valores	14 Valores	13 Valores
L.M	14 Valores	15 Valores	14 Valores
L.C	16 Valores	17 Valores	18 Valores
T. C	13 Valores	12 Valores	10 Valores
T.V	16 Valores	15 Valores	15 Valores
T. E	13 Valores	13 Valores	15 Valores
V.A	17 Valores	18 Valores	19 Valores

Apêndice N - Questionários Alunos 10ºE

Questionário nº1-Ambiente Cultural

QUESTIONÁRIO - ASSUNTO: Ambiente Cultural

Neste questionário é importante que respondas às questões segundo a tua opinião e com sinceridade.

1-Os teus pais tiveram influência na escolha da área?

2-O professor de EV teve influência na área que escolheste?

3-É habitual visitares Museus? Achas muito interessante, pouco interessante, ou nada interessante?

4-Quando vais visitar museus /exposições, normalmente é com a escola ou com os teus pais?

5-Que museus já visitaste? Há algum que tenhas achado mais interessante? Qual?

6-Há alguma exposição que achado particularmente interessante? Podes falar um pouco sobre esse evento?

7-Qual a importância da arte na tua Vida?

Questionário nº2-Verdade da Sombra

AVALIAÇÃO DA UNIDADE DIDACTICA PELO ALUNO

EXERCÍCIO PRÁTICO – A verdade da sombra

Nome: _____ nº _____

Avaliação do exercício proposto e desenvolvido

Gostaste do Exercício?

☐ sim ☐ não

Quais os aspetos que achaste positivos?

Quais os aspetos que achastes menos bons?

Apresenta algumas sugestões.

AUTO AVALIAÇÃO DO ALUNO

Avalia o teu desempenho ao longo desta fase do trabalho:

- O teu interesse e empenho.

- Dificuldades sentidas.

- O que achas que podes melhorar.

Questionário nº3-Final Unidade Didática da Sombra à Comoção

Nome:	Nº	Turma:	
	SIM	EM PARTE	NÃO
Achaste interessante trabalhar a sombra?			
Achas que agora reparas mais na sombra?			
O trabalho ajudou-te a reconhecer e a prestar mais atenção às plantas?			
Achas que te ajudou a prestar atenção ao que te rodeia?			
Achas que fazes parte da natureza?			
As professoras ofereceram-me o apoio de que necessitava para realização dos trabalhos.			
As professoras elogiaram as ideias que foram apresentadas pelos alunos.			
Os colegas valorizaram as minhas ideias			
Os colegas estimulam-me e dão-me Sugestões.			
Existe espírito de entre ajuda na turma.			
Existe partilha de ideias entre colegas.			
Foi importante as professoras pontualmente mostrarem e comentarem os vários trabalhos dos colegas, sempre que acharam pertinente.			
As professoras estimularam-me na procura de soluções originais para a resolução de problemas.			
Os trabalhos ajudaram-me a ser mais autónomo.			
Aprendi várias técnicas novas e interessantes.			
Foi interessante fazer aulas no exterior.			
Foi importante trazer artistas à sala de aula.			

	SIM	EM PARTE	NÃO
Foi importante ver obras de artistas em sala de aula.			
Foi importante ver vídeos de artistas em sala de aula.			
Foi importante ver livros e/ou catálogos de artistas em sala de aula.			
Os projetos que realizei foram estimulantes e levaram-me a explorar novas ideias.			
Achei importante a visita aos museus.			
Sinto-me entusiasmado para realizar as tarefas que me são propostas.			
Foi um ano importante de aprendizagem no meu percurso?			
Estou muito motivado/a para realizar novos projetos artísticos.			

CRÍTICAS E SUGESTÕES:

Questionário nº4- Final-Atitudes e Valores

NOME:

Nº

	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA
Fui assíduo			
Apresentei bom comportamento em sala de aula			
Revelei empenho e motivação			
Participei nas aulas			
Levei materiais necessários para executar os trabalhos			
Mantive o local de trabalho organizado			
Soube ouvir as explicações dos professores			
Ouvi atentamente as observações das professoras, em relação aos trabalhos			
Cumpri as regras estabelecidas			
Contribui para bom ambiente em sala de aula			
Realizei os trabalhos no tempo proposto			

Apêndices O: Questionários alunos 11ºE

Questionário

1. Achas interessante trabalhar a partir de uma proposta e de um projeto?
2. Consideras que ter trabalhado o tema dos direitos humanos te sensibilizou para continuares atento(a) a essa problemática?
3. Enquanto pessoa, achas importante envolveres-te na defesa dos direitos humanos?
4. Achas que um artista, como tem especial capacidade para chamar a atenção do público, tem também especial responsabilidade na defesa dos direitos humanos?
5. Foi interessante teres visto o exemplo do trabalho de uma artista concreta (Doris Salcedo, Bogotá 1958) na defesa dos direitos humanos?
6. Consideras que a intervenção pública realizada por artistas pode ser importante?
7. Consideras que o recurso à apropriação em arte é um bom método? Porquê?
8. Pensas vir a utilizar a apropriação em projetos futuros?
9. Achas que este trabalho contribuiu para o desenvolvimento da tua capacidade para intervir de forma criativa? Porquê?
10. Achas que adquiriste novas competências no decorrer deste trabalho? Quais?
11. Este projeto estava sujeito a diretrizes pré-estabelecidas (limitação de recursos, prazo, tema, trabalho colaborativo, etc.). Que limitações condicionaram o resultado final?
12. Consideras que este projeto foi original?
13. Achaste estimulante a experimentação de materiais e a solução de problemas à medida que foram aparecendo?

14. Achas que a autoria deste trabalho pode ter contribuído para te sentires motivado(a) para realizar projetos artísticos no futuro?

15. O trabalho em grupo foi importante porque: Sublinha

-Melhorou a tua autonomia? Sim Não

-Ajudou no processo criativo? Sim Não

-Facilitou o aparecimento de novas ideias? Sim Não

-Houve vantagens na partilha de ideias? Sim Não

-Sentiste apoio emocional ao longo do trabalho? Sim Não

16. Acha que este tipo de trabalho colaborativo permite criar maior espírito de entreajuda? Sublinha:

Nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre

17. Achas que foi importante a ação das professoras? Porquê?

16. Sentes que te valorizaste por ter participado neste projeto?

Anexos

Anexo 1 - Planificação Anual da Escola Secundária Rainha Santa Isabel Estremoz, Ano Letivo 2021/2022



Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Estremoz
Código 402643



Domínios:		Total: 198 aulas	Ações Estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos	Descritores do perfil dos alunos
Aprendizagens Essenciais		Aulas Previstas		
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO				
Reconhecer os diferentes contextos que experiência como fonte de estímulos visuais e não visuais, analisando e registando graficamente as situações que o/a envolvem.			Serão desenvolvidas unidades de trabalho, abertas e flexíveis. A ordem das unidades poderá não ser sequencial e os tempos previstos têm apenas um carácter indicativo. As estratégias poderão ser adaptadas à especificidade da turma.	
Reconhecer o desenho como uma das linguagens presentes em diferentes manifestações artísticas contemporâneas. Identificar diferentes períodos históricos e respetivos critérios estéticos, através de uma visão diacrónica do Desenho e de outras manifestações artísticas.				
Conhecer diversas formas de registo - desenho de observação, de memória e elaborados a partir do imaginário - explorando-as de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, esquisso e esboço, entre outros.		2	1º Período	
Estabelecer relações entre os diferentes elementos da comunicação visual, como a forma, a cor, a luz-sombra, a textura, o espaço, o volume, entre outros.		8	Apresentação. Leitura e análise do programa, planificação e critérios de avaliação. Indicação da lista de material. Terminologia básica específica. Teste diagnóstico: conceitos, processos de análise, processos de síntese. Tempo - 3 blocos	E H D, B, H
INTERPRETAÇÃO E COMUNICAÇÃO			Unidade de trabalho nº 1	
Reconhecer a importância dos elementos estruturais da linguagem plástica (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio, estrutura, entre outros) na análise de imagens de diversa natureza e na elaboração de desenhos a partir de contextos reais observados, de imagens sugeridas e/ou de pontos de partida imaginados.		12	Ensaios/Processos de análise: Estudos de formas artificiais por convergência perspectiva Materiais: suportes/diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. Tempo - 6 blocos	A, B, C, D, H
Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, utilizando os princípios e o vocabulário específico da linguagem visual.				

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Estremoz
Código 402643



Interpretar a informação visual e de construir novas imagens a partir do que vê.				
Desenvolver o sentido crítico, face à massificação de imagens produzidas pela sociedade.				
Utilizar argumentos fundamentados na análise da realidade que experiencia (natureza, ambiente urbano, museus e galerias de arte, entre outros).	10		Unidade de trabalho nº 2 Ensaios/Processos de análise: Estudo de formas naturais e artificiais Desenho Cego Desenho por Sensação Materiais: suportes/diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores e aguassos Técnicas/modos de registo: traço, mancha, mista. Tempo - 3 blocos	A, B, C, D, H
Adequar as formulações expressivas à sua intencionalidade comunicativa e a públicos diferenciados.				
EXPERIMENTAÇÃO E CRIAÇÃO				
Utilizar diferentes modos de registo: traço (intensidade, textura, espessura, gradação, gestualidade e movimento), mancha (densidade, transparência, cor e gradação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, pastéis de óleo e aguadas, entre outros modos de experimentação).	10		Unidade de trabalho nº 3 Ensaios/Processos de análise: Estudo de formas artificiais – apontamento, esboço, estruturação perspectiva em pequena escala. Materiais: suportes/diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores. Técnicas/modos de registo: traço e mancha. Tempo - 5 blocos	A, B, C, D, H
Utilizar suportes diversos e explorar as características específicas e possibilidades técnicas e expressivas de diferentes materiais (grafite, carvão, ceras, pastéis, têmpera, aguarela e outros meios aguassos).				
Reconhecer desenhos de observação, de memória e de criação e de os trabalhar de diferentes modos, através do desenho de contorno, de detalhe, gestual, orgânico, automático, geométrico, esquisso e esboço objetivo/subjetivo, figurativo/abstrato, entre outros.				
Produzir registos gráficos de acordo com diferentes variáveis (velocidade, tempo e ritmo, entre outros).				
Realizar estudos de formas naturais e/ou artificiais, mobilizando os elementos estruturais da linguagem plástica e suas inter-relações (forma, cor, valor, espaço e volume, plano, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros).	8		Unidade de trabalho nº 4 Ensaios/Processos de análise: Forma - figura positiva e figura negativa (figura e fundo), limite, contorno e linha Materiais: suportes/diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores, aguassos. Tempo - 2 blocos	A, B, C, D, H
Explorar intencionalmente as escalas dos objetos ao nível da representação e da composição.				
Realizar, à mão livre, exercícios de representação empírica do espaço que se enquadrem nos sistemas de representação convencionais.				

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



Aplicar processos de síntese e de transformação/ composição (sobreposição, simplificação, nivelamento ou acentuação, repetição, entre outros), explorando intencionalmente o potencial expressivo dos materiais e da gestualidade. Compreender as potencialidades técnicas e expressivas dos meios digitais e de explorar software de edição de imagens e de desenho vetorial.	12	Unidade de trabalho nº 5 Ensaio/Processos de análise: Luz, Sombra e Volume A Mancha e a Trama Materiais: suportes/diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores, aguassos. Tempo - 6 blocos	A, B, C, D, H
	8	Unidade de trabalho Visão sincrónica e diacrónica do desenho transversal aos três períodos. Interpretação de obras de diferentes artistas. Esta atividade será abordada em articulação com as diferentes unidades de trabalho.	A, B, C, D, H
	4	Tempo - 2 blocos Avaliação e autoavaliação - 2 blocos	F
	18	2º Período Unidade de trabalho nº 6 Processos de análise: Estudo de formas naturais – apontamentos, esboço, estruturação de formas naturais de grande e pequena escala. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores e aguassos. Técnicas/modos de registo: traço e mancha. Tempo - 6 blocos	A, B, C, D, H

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



Aprendizagens essenciais	Aulas Previstas		
	16	3º Período Unidade de trabalho nº 9 Processos de análise: Estudo de formas artificiais/convergências perspetivas Materiais: suportes/ diversidade de formatos; meios atuantes: riscadores e aguassos. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. Tempo - 8 blocos	A, B, C, D, H
	16	Unidade de trabalho nº 10 Processos de síntese/análise Serão desenvolvidos nesta unidade propostas abertas e flexíveis abordando: organização da tridimensionalidade. Objeto: massa e volume. Luz, claridade, sombra. Tempo - 8 blocos	A, B, C, D, H
	10	Unidade de trabalho Visão sincrónica e diacrónica do desenho transversal aos três períodos. Interpretação de obras de diferentes artistas. Esta atividade será abordada em articulação com as diferentes unidades de trabalho. Tempo - 2 blocos	A, B, C, D, H
	4	Avaliação e autoavaliação - 2 blocos	F

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



Aprendizagens essenciais	Aulas Previstas		
		3º Período	
		Unidade de trabalho nº 9	
	16	Processos de análise: Estudo de formas artificiais/convergências perspetivas. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; meios atinentes: riscadores e aguasses. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. Tempo – 8 blocos	A, B, C, D, H
	16	Unidade de trabalho nº 10 Processos de síntese/análise Serão desenvolvidas nesta unidade propostas abertas e flexíveis abordando: organização da tridimensionalidade. Objeto: massa e volume. Luz, claridade, sombra. Tempo – 8 blocos	A, B, C, D, H
	10	Unidade de trabalho Visão sincrónica e diacrónica do desenho transversal aos três períodos. Interpretação de obras de diferentes artistas. Esta atividade será abordada em articulação com as diferentes unidades de trabalho. Tempo – 2 blocos	A, B, C, D, H
	4	Avaliação e autoavaliação - 2 blocos	F

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



		Unidade de trabalho nº 7	
	14	Processos de síntese: transformação. Variações sobre um tema natural. Exercícios de transformação, expressão e comunicação visual. Tempo – 6 blocos	A, B, C, D, H
	30	Unidade de trabalho nº 8 Processos de síntese/transformação Serão desenvolvidas nesta unidade propostas abertas e flexíveis abordando: forma pontual, linear e pluridimensional, valor, cor, textura, escala, ritmo e equilíbrio, movimento e unidade. Materiais: suportes/ diversidade de formatos; meios atinentes: riscadores e aguasses. Técnicas/modos de registo: traço, mancha, misto. Tempo – 9 blocos	A, B, C, D, H
	12	Unidade de trabalho Visão sincrónica e diacrónica do desenho transversal aos três períodos. Interpretação de obras de diferentes artistas. Esta atividade será abordada em articulação com as diferentes unidades de trabalho. Tempo – 2 blocos	A, B, C, D, H
	4	Avaliação e autoavaliação - 2 blocos	F

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória	
Áreas de Competências	Competências
A - Línguas e textos	- Utilizar de modo proficiente diferentes línguas e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência; - Aplicar estas línguas de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; - Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.
B - Informação e comunicação	- Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; - Transformar a informação em conhecimento; - Colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente.
C - Raciocínio e resolução de problemas	- Interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas; - Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas; - Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados.
D - Pensamento crítico e pensamento criativo	- Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; - Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; - Prever e avaliar o impacto das suas decisões; - Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt



E - Relacionamento interpessoal	- Adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; - Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; - Interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade.
F - Desenvolvimento pessoal e autonomia	- Estabelecer relações entre conhecimentos, emoções e comportamentos; - Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; - Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; - Estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
G - Bem-estar, saúde e ambiente	- Adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar, designadamente nos hábitos quotidianos, na alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico, na sexualidade e nas suas relações com o ambiente e a sociedade; - Compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondam aos grandes desafios globais do ambiente; - Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável.
H - Saber científico, técnico e tecnológico	- Compreender processos e fenómenos científicos que permitam a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania; - Manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas; - Executar operações técnicas, segundo uma metodologia de trabalho adequada, para atingir um objetivo ou chegar a uma decisão ou conclusão fundamentada, adequando os meios materiais e técnicos à ideia ou intenção expressa; - Adequar a ação de transformação e criação de produtos aos diferentes contextos naturais, tecnológicos e socioculturais, em atividades experimentais, projetos e aplicações práticas desenvolvidos em ambientes físicos e digitais.

Rua Prof. Egas Moniz, 7100-129 Estremoz
Telefone-268338060 Email-esc.s.isabel@netvisao.pt

Anexo 2 - Avaliação-Escola Secundária Rainha Santa Isabel Ano Letivo 2021/22



Escola Secundária Rainha Santa Isabel, Estremoz

Código 402943 DESENHO A e OFICINA DE ARTES

11º ANO 2021/22



Domínios	Aprendizagens essenciais	Atitudes Previstas	Atitudes Específicas de Ensino Orientadas para o Perfil dos Alunos	Descritores do perfil dos alunos
1. Apropriação e Reflexão	- Refletir sobre diferentes movimentos artísticos e respetivos contextos históricos, integrando os saberes adquiridos na sua reflexão. - Desenvolver a observação e a análise através do exercício sistemático de várias formas de registo (a esquisa, o desenho de viagem e de ritmo gráfico, entre outros). - Aprofundar conhecimentos sobre os elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura), cor/luz, espaço e volume (profundidade e sentido de tridimensionalidade), movimento e tempo (cadência, sequência, repetição). - Justificar a procura de conexão dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual. - Refletir o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos de desenvolvimento e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.	96	É autónoma Os/as alunos/as desenvolvem, implementam e avaliam, com autonomia, estratégias para alcançar as metas e desafios que estabelecem para si próprios. É confiante Os/as alunos/as são confiantes, resistentes e persistentes, construído sanções personalizadas de aprendizagem de médio e longo prazo, em base nas suas vulnerabilidades e em liberdade. Reconhecem os seus pontos fortes e limitações e consideram-se ativos em diferentes aspetos da vida. É crítica Os/as alunos/as observam, analisam e detetam erros, processos ou produtos contrários ao que esperam. Usam critérios para apreciar essas ideias, processos ou produtos, iniciando argumentos para a fundamentação dos pontos de posição. Constatam os pontos de aplicação das suas ideias e tentam tomar decisões, implicando a evolução do impacto das decisões adotadas. É autêntica Os/as alunos/as revelam consciência da importância de crescerem e evoluírem e são capazes de expressar as suas necessidades e de procurar as ações e apoios mais eficazes para alcançar os seus objetivos.	Carinhosa/ cuidada/ curiosa/ informada (A, B, G, I, J) Crítica (A, C, D, I) Crítica/realista (A, B, C, D, G)
2. Interpretação e Comunicação	- Emeter juízos críticos sobre o que vê, manifestando interesse e evidenciando os seus conhecimentos no contexto das atividades da disciplina. - Experimentar, através do desenho, conceitos e temáticas próprias/as de manifestações artísticas contemporâneas. - Selecionar modos de registo: traço (proximidade, textura, expressão, graduação, gestualidade e movimento), mancha (identidade, transparência, cor e graduação) e técnica mista (combinações entre traço e mancha, colagens, entre outros modos de experimentação), evidenciando um crescente domínio técnico e intencionalidade expressiva nos trabalhos que realiza. - Selecionar os suportes e os materiais em função das suas características, adequando-as às ideias a desenvolver. - Manifestar um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem plástica: forma (plano, superfície, textura, estrutura), cor/luz, espaço e volume (profundidade e sentido de tridimensionalidade), movimento e tempo (cadência, sequência, repetição), valor, textura, escala, ritmo, equilíbrio e estrutura, entre outros, aplicando-os na elaboração de desenhos e de imagens elaboradas a partir de situações reais, sugeridas ou imaginadas.		É autónoma Os/as alunos/as compreendem processos e fenômenos, recorrendo a recursos e materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos, raciocinando conhecimentos técnicos, científicos e socioculturais. É cooperativa Os/as alunos/as resolvem problemas de forma pacífica/ tolerante, com empatia e com sentido crítico. Agem de forma solidária, com o sentido do bem comum, em situações novas/ ou contextos desafiantes. É competente Os/as alunos/as estabelecem objetivos, traçam planos e concretizam projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia. Conhecem hábitos de planeamento das etapas do trabalho, identificando os requisitos técnicos, condicionantes e recursos para a concretização de projetos. Identificam necessidades e oportunidades numa diversidade de propostas e fazem escolhas fundamentadas.	Indagador/ investigador (C, E, F, H, I) Respeitador da diferença/ do outro (A, B, C, F, I, J) Sistemático/ organizador (A, B, C, I, J) Questionador (A, F, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, F, I)
3. Experimentação e Criação	- Conhecer referências da arquitetura, do design, da escultura e da pintura que explorem cânones (geométricos e simbólicos, entre outros), percebendo as relações entre estes e as diferentes épocas e contextos geográficos. - Aprofundar os estudos da forma (proporção, desproporção, transformação) em diferentes contextos e ambientes, exercitando a capacidade de registo das suas qualidades expressivas (expressão do movimento, dinamismo, espontaneidade e tensão, entre outros). - Manifestar um progressivo domínio na realização, à mão livre, de exercícios de representação: empírica do espaço que se enquadram nos sistemas de representação convencionais. - Utilizar, com capacidade técnica e intencionalidade expressiva, os meios digitais de edição de imagem e de desenho vetorial. - Desenvolver, com crescente domínio, os estudos de formas e de escalas, iniciando processos de análise e síntese do corpo humano.		É crítico Os/as alunos/as desenvolvem ideias e projetos criativos com sentido no contexto a que dizem respeito, recorrendo à imaginação, inventividade, desenvoltura e flexibilidade, e estão dispostos a assumir riscos para imaginar além do conhecimento existente, com o objetivo de promover a criatividade e a inovação. É cooperante Os/as alunos/as juntam esforços para atingir objetivos, valorizando a diversidade de perspetivas sobre as questões em causa. Desenvolvem e mantêm relações diversas e positivas entre si e com os outros (comunidade, CE e família) em contextos de colaboração, cooperação e interajuda. É cívico Os alunos/as interagem com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentam, negociam e aceitam diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, agir e participar no CE e na sociedade.	Autoavaliador (transversal às áreas) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F, I) Responsivo/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)

* Na disciplina de Desenho A, as características do perfil do aluno são trabalhadas ao longo do ano letivo nos diversos trabalhos propostos, bem como no decorrer das aulas, fortemente práticas, em que os alunos são constantemente chamados a cooperarem uns com os outros, a desenvolverem o seu sentido crítico, a serem criativos, a superarem-se. Os trabalhos serão de Desenho e Projeto, alguns de grupo, e sempre fortemente ligados à realidade concreta do aluno, da escola ou da comunidade. Nesta planificação, procurou-se fazer corresponder as características do perfil aos Domínios que mais diretamente lhe estão ligados. Mas sublinha-se o caráter global da sua mobilização, pelas características da disciplina.