José Pedro Santos Figueiredo Almeida

Da comunicação visual ao processo criativo: reflexões a partir da experiência de estágio.

Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Faculdade de Belas Artes, 2024

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

Da comunicação visual ao processo criativo: reflexões a partir da experiência de estágio.

José Pedro Santos Figueiredo Almeida

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador: Pedro Ferreira

Professor Cooperante: Mário Ferreira

Escola de Estágio: Escola Secundária Ferreira de Castro

“*Felizes aqueles que se divertem com problemas que educam a alma e elevam o espírito.*”

(Fenelon, François – Filósofo francês do século XVIII)

Resumo

O presente relatório surge a partir da experiência de estágio referente ao mestrado profissionalizante de Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. O estágio foi realizado na Escola Secundária Ferreira de Castro, pertencente ao concelho de Oliveira de Azeméis, no ano lectivo de 2023/2024, e visou a obtenção de competências e saberes científicos e pedagógicos ao nível do ensino das Artes Visuais. Implicou também um conjunto de questionamentos e observações que, no caso do presente relatório, perspetivam as transformações do ensino artístico, incluindo a realidade educativa atual e a sua permanente necessidade de atualização reflexiva. O trabalho pedagógico, realizado ao longo do ano lectivo, centrou-se no acompanhamento próximo de uma turma e no desenvolvimento e concretização da Unidade Didática apresentada, à mesma turma, na disciplina de Desenho A. A Unidade Didática implementada pretendeu construir com os alunos um conjunto de conhecimentos que lhes possibilitaram o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte, fomentando a sensibilidade estética e artística. O objetivo principal da Unidade Didática foi o de formar os alunos de competências essenciais da educação artística, procurando também motivá-los a um envolvimento produtivo com a disciplina e as suas possibilidades, e assim contribuir para um maior sucesso escolar. Durante o processo de implementação da Unidade Didática, foram construídos e adquiridos novos saberes decorrentes do aprofundar da teoria e da observação e análise de exemplos de comunicação visual. As atividades didáticas, interligadas por etapas, nomeadamente a criação da narrativa, a apreensão de conteúdos teóricos e a aplicação destes por meio de uma adequada manipulação das técnicas na realização da ilustração da narrativa, facilitaram a apropriação do saber e promoveram o envolvimento ativo dos alunos e o relacionamento interpessoal entre eles. Também a mim, as oportunidades trazidas pelos desafios que o estágio colocou obrigaram a pesquisar e interrogar os processos de ensino e aprendizagem e a desenvolver competências profissionais ao nível da educação artística.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Comunicação Visual; Ensino-Aprendizagem; Revalorização Técnica; Escola Secundária Ferreira de Castro.

Abstract

This study was developed from the experience gained during the internship related to the professional Master's Degree in Visual Arts Education in the 3rd Cycle of Elementary and Secondary Education. The internship was carried out at the Ferreira de Castro High School, in the municipality of Oliveira de Azeméis, in the academic year 2023/2024, with the purpose to acquire scientific and teaching skills and knowledge in Visual Arts instruction. It also presented a set of questions and observations that, in the case of this study, envision the transformation of art education, including the current educational reality and its permanent need for updating. The teaching work performed throughout the school year focused on closely monitoring a class and developing and implementing the Lesson Plan, which was presented to the same class in the course, Drawing A. The innovative Lesson Plan aimed to develop within the students the knowledge that would allow them to develop their representation skills, expression through graphic and plastic arts, visual communication and analysis, and understanding of art works, fostering aesthetic and artistic sensitivity. The main objective of the Lesson Plan was to train students with essential skills in artistic education, while also seeking to motivate them to engage productively with the subject and its possibilities, and thus contribute to greater academic success. During the process of implementing the Lesson Plan, new knowledge was acquired and built upon based on the explanation of the theory, observation, and analysis of visual communication examples. The teaching activities, interconnected by stages - namely the creation of the narrative, the apprehension of theoretical content, and the application of these through an appropriate manipulation of techniques in the creation of the illustration of the narrative - promoted both the acquisition of knowledge and the active involvement of the students resulting in the strengthening of their interpersonal relationships. Also, for me, the opportunities brought by the internship's challenges forced me to research and question the teaching and learning processes and to develop professional skills in the field of art education.

Keywords: Teaching Internship; Visual Communication; Teaching-learning; Technical Revaluation; Ferreira de Castro High School

Resumen

El presente informe surge de la experiencia de pasantía referente al máster profesional de Enseñanza de Artes Visuales en el 3er ciclo de la Educación Básica y en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Dicha pasantía se realizó en la Escuela Secundaria Ferreira de Castro, perteneciente al municipio de Oliveira de Azeméis, en el curso académico 2023/2024, y tuvo como objetivo la obtención de competencias y conocimientos científicos y pedagógicos a nivel de enseñanza de las Artes Visuales. Implicó un conjunto de cuestionamientos y observaciones que, en el caso del presente informe, contemplan las transformaciones de la enseñanza artística, incluyendo la realidad educativa actual y su permanente necesidad de actualización reflexiva. El trabajo pedagógico, realizado a lo largo del año, se centró en la compañía cercana de una clase y en el desarrollo y concreción de la Unidad Didáctica presentada, a la misma clase, en la disciplina de Dibujo A. La Unidad Didáctica propuesta, pretendió construir con los alumnos un conjunto de conocimientos que les permitieron el desarrollo de sus capacidades de representación, de expresión gráfica y plástica, de comunicación visual y de análisis y comprensión de las obras de arte, fomentando la sensibilidad estética y artística. El objetivo principal de la Unidad Didáctica fue formar a los alumnos en competencias esenciales de la educación artística, buscando también motivarlos a un compromiso productivo con la disciplina y sus posibilidades, y así contribuir a un mayor éxito escolar.

Durante el proceso de realización de la actividad propuesta, se construyeron y adquirieron nuevos conocimientos derivados de la profundización de la teoría y de la observación y análisis de ejemplos de comunicación visual. Las actividades didácticas, interconectadas por etapas, a saber, la creación de la narrativa, la aprehensión de contenidos teóricos y la aplicación de éstos mediante una adecuada manipulación de las técnicas en la realización de la ilustración de la narrativa, facilitaron la apropiación del saber y promovieron la implicación activa de los alumnos y la relación interpersonal entre ellos. También a mí, las oportunidades traídas por los desafíos que la pasantía planteó obligaron a investigar e interrogar los procesos de enseñanza y desarrollar competencias profesionales en el ámbito de la educación artística.

Palabras clave: Prácticas Pedagógicas; Comunicación Visual; Enseñanza-Aprendizaje; Revalorización Técnica; Escuela Secundaria Ferreira de Castro.

Agradecimentos

A todos que me ajudaram na concretização desta etapa e orientaram-me no caminho a seguir.

À minha família, principalmente aos meus meus pais que me ouviram, acompanharam e foram testemunhas deste processo, nem sempre fácil, dando-me alento perante novos desafios. A eles também agradeço a minha educação, criando raízes assentes em valores humanos, e a minha formação, permitindo-me voar autonomamente na forma de ver o mundo e construir o meu pensamento e identidade.

Ao meu professor orientador, Pedro Ferreira, pela partilha de conhecimento e pelas suas observações sempre pertinentes na melhoria do estágio e na elaboração deste relatório.

Ao professor cooperante, Mário Luís, pela receptividade que teve para comigo, partilha de conhecimento, conselhos sobre a docência e confiança em mim enquanto professor estagiário.

À diretora Ilda Ferreira pela oportunidade e acolhimento.

Às pessoas que conheci e amizades que fiz durante a frequência do mestrado.

Abreviaturas

AE – Aprendizagens Essenciais

CA – Contrato de Autonomia

ESFC – Escola Secundária Ferreira de Castro

EV – Educação Visual

PAA – Plano Anual de Atividades

PE – Projeto Educativo

RI – Regulamento Interno

EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional

PDPSC – Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário

PAPA – Plano Anual e Plurianual de Atividades

DAC – Domínio de Autonomia Curricular

Índice

Resumo **2**

Abstract **3**

Resumen **4**

Agradecimentos **5**

Abreviaturas **6**

Introdução **9**

1. Contextualização da Escola **11**

A ESFC-Breves notas da sua história 11

Breves notas sobre a escola enquanto ex-aluno 14

Àreas formativas 16

Espaços da escola frequentados durante o estágio 17

Documentos Orientadores 18

2. Novos desafios para a Educação Artística **28**

Diferente perspectiva sobre a evolução e estado atual da arte e do seu ensino artístico 28

O rigor da obra de arte e a técnica enquanto habilidade artística -compreensão do legado 28

A arte académica- do estatuto oficial à sua quase obliteração 32

A influência e consequências das vanguardas e da arte moderna no ensino- breves apontamentos 35

O legado do passado refletido no presente 39

Por uma atualização do ensino 41

A escolha por uma área artística- dilemas e causas 49

3. Estágio **53**

Introdução 53

Período inicial do estágio 53

Segundo momento do estágio 60

Metodologia e desenvolvimento da proposta didática 65

Implementação da proposta didática 70

Primeira Fase 71

Segunda Fase 73

Terceira fase 77

Quarta fase 81

Notas Finais **83**

Bibliografia **86**

Índice de figuras

Figura 1 |Projeto realizado para a renovação de um espaço escolar 54
Figura 2 |Participação dos estudantes na actividade “Liberdade” 62
Figura 3 |Momento de inauguração da exposição “Os estudantes estão na rua, não fiques na tua!” 64
Figura 4 |Progresso e finalização do trabalho do mural dedicado ao 25 de Abril 65
Figura 5 |Desenhos realizados em programa gráfico do computador no momento de preparação da proposta didática 76
Figura 6 | Exemplo da ilustração executada por um dos grupos 78
Figura 7 |Execução da ilustração da narrativa em grupo 79
Figura 8 |Utilização de variadas técnicas para a produção da ilustração 80

Introdução

Num mundo em que as mudanças são inesperadas e cada vez mais rápidas, torna-se necessário adaptar a escola às novas realidades, como um espaço de vida e crescimento, de relação entre si mesmo e o outro, de construção de redes de conhecimento para continuar a formar os alunos, não apenas para a sua vida futura, mas para promover, em tempo presente, experiências de educação e de vida que lhes permitam ser e agir e evoluirem, de forma feliz e livre, em sociedade.

O presente relatório torna presente a experiência de estágio realizada no âmbito do mestrado profissionalizante de Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Pretende, o mesmo, partilhar a perspetiva construída sobre a atividade docente, e as experiências educativas que decorreram ao longo do ano lectivo de 2023 e 2024, no grupo 600-Artes Visuais, na Escola Secundária Ferreira de Castro, no concelho de Oliveira de Azeméis, Distrito de Aveiro.

O relatório aborda em primeiro lugar, uma contextualização da escola, referindo breves notas sobre a sua história até ao momento presente, incluindo a minha experiência enquanto ex-aluno. É dada a conhecer a oferta da escola quanto às áreas formativas, os seus documentos orientadores, sendo relevante a análise do Projecto Educativo, o Contrato de Autonomia (CA) e o Plano Anual de Atividades (PAA).

No segundo capítulo são feitas considerações sobre arte e a técnica enquanto habilidade artística representativa do legado artístico das belas artes e a evolução da arte e do ensino artístico, fazendo uma correlação entre as vanguardas e a arte moderna e o resultado das sucessivas políticas educativas na área artística. Também é abordado neste capítulo o ressurgimento da formação académica e da revalorização do realismo clássico do séc. XIX, entre os finais do séc. XX e inícios do séc. XXI e os dilemas com relação à formação artística suscitados pelas mudanças ocorridas nas concepções de arte no que toca às múltiplas identidades e à pluralidade cultural na modernidade.

O terceiro capítulo incide sobre o estágio e a lecionação da Unidade Didática (UD) apresentada a uma turma do 11ºE na disciplina de Desenho A.

É feita a descrição da turma bem como do período inicial do estágio que correspondeu ao primeiro semestre e que consistiu sobretudo, na observação e acompanhamento da turma, focando também a minha observação na relação dos professores com os alunos bem como nos métodos de ensino e aprendizagem em contexto da sala de aula. A observação da dinâmica da escola foi substancial nesta fase; permitiu um conhecimento importante do contexto assentado na elaboração de registos diários que, fazendo parte deste relatório, evocam o testemunho da minha participação, das minhas vivências e da relação construída, quer com o professor cooperante, quer com a turma. São abordados os vários projectos escolares realizados ao longo do ano lectivo e como estes foram importantes para o bom relacionamento mantido entre os professores e alunos.

A preparação da UD foi norteada, quer pelo professor orientador quer pelo professor cooperante, com os quais foram mantidas reuniões regulares com o objetivo de dar a conhecer, corrigir e preparar a proposta didática. A UD encontra-se sustentada no que está estabelecido em termos das Aprendizagens Essencias (AE), através das quais se definiram os objetivos que guiam a UD desenvolvida. A UD é descrita tendo em conta as suas três etapas. Foi dado enfoque à criação de uma narrativa interligada pelos alunos (e interligando os alunos), aos conhecimentos técnicos e à aplicação destes na ilustração da narrativa através de uma adequada manipulação das técnicas, explorando a capacidade criativa e expressiva de forma intencional. A partilha dos trabalhos e a avaliação permitiu cultivar junto dos alunos, a capacidade de auto-análise, fomentando uma reflexão sobre as aprendizagens aferidas mas também crítica sobre as áreas a melhorar.

Por fim, nas considerações finais dá-se conta do que foi abordado no estágio; as dinâmicas realizadas no decorrer das atividades propostas, os resultados da UD considerando o envolvimento dos alunos, e ainda reflexões sobre o papel do professor como ator educativo responsável pela ação pedagógica e da necessidade de manter uma atitude crítico-reflexiva de si mesmo, que o possa levar a repensar e a adaptar a sua ação na melhoria do ensino-aprendizagem.

1. Contextualização da Escola

[A ESFC -Breves notas da sua história]

A história da ESFC pode ser contada a partir das suas diversas etapas. As suas raízes remontam a um antigo palacete brasileiro[1] onde foi instalado o antigo Colégio de Oliveira de Azeméis, sendo este particular, na época designado "Casa-Escola de Oliveira de Azeméis". Este estabelecimento de ensino inicia funções em 1932 na sequência da requisição do alvará por Maria Adília Alegria Martins, jovem diretora, nas instalações do edifício construído pelo seu avô. María Adília, juntamente com o seu marido, manter-se-iam responsáveis pelo destino do antigo colégio durante as seguintes décadas. Após 1932, seguiram-se novas construções e ampliações; primeiro nos anos 30 com um edifício construído no logradouro do palacete, seguido de uma nova construção sobre a avenida António José de Almeida, de 1940, inserida na arquitetura do "Português suave", destinado a instalar o pensionato masculino; um terceiro edifício construído para a mesma avenida concebido pelo arquiteto Oliveirense, Gaspar Domingues, onde se denota a influência das novas propostas de Le Coubusier e a aquisição de um quarto edifício e ampliação deste destinado a instalar o pensionato feminino (Ferreira, 2021).

Em 1971 foi publicado o decreto-lei nº447/71 que comunicava a criação de uma secção do Liceu Nacional de Aveiro em Oliveira de Azeméis, promovendo o alargamento da rede de oferta do ensino público em todo o país. A notícia da abertura do liceu foi recebida com entusiasmo por parte da população que via assim

[1] As raízes da ESFC radicam na iniciativa privada que, no final do séc. XIX, conduziu à construção do edifício na rua que tem o nome de António Alegria. António José Ferreira Alegria, nasce em 1834 e, apesar de ter nascido numa família económicamente desafogada, o seu espírito empreendedor, leva-o a emigrar para o Brasil. Por lá afirmar-se-á rapidamente como um comerciante de sucesso fundando a primeira grande fundição de ferro do Rio de Janeiro que ainda hoje aí se encontra com a designação comercial de "Alegria & Cia". No Brasil fez fortuna, constituiu família com a Brasileira Maria Antónia da Silva e adquire na terra natal, em frente à casa onde nascera, uma quinta, dando início à cosntrução de um palacete de certa notoriedade e monumentalidade para o qual foram aplicados os portões, varandas e outros elementos de ferro fundido proveniente da sua empresa, para além de madeiras exóticas, expressivas carpintarias, adquirindo grande sumptuosidade. Será neste edifício que, Maria Adília Alegria Martins, neta de António Alegria, inicia funções em 1922 dando explicações de variadas disciplinas e para o qual, mais conseguirá obter o alvará necessário para abrir a Casa-Escola de Oliveira de Azemeís (Ferreira, 2021).

alargada a oferta do ensino público à formação liceal e que assegurava uma oferta praticamente grátis da sua frequência. O Estado propunha assim garantir o caminho rumo a um ensino público universal e tendencialmente gratuito que permitisse fazer face à taxa de analfabetismo e estudos básicos que a maioria da população apresentava. A partir de um contrato de arrendamento, o Liceu ocupou as instalações do antigo colégio particular durante as duas décadas seguintes. Ainda em 1975/1976 foi iniciado o processo de atribuição do nome de Ferreira de Castro ao Liceu no âmbito da permissão do Ministério da Educação de adotar o liceu a designação de uma personalidade com a qual reconhecidamente se identificassem. Em 1977 o Liceu passa a designar-se Escola Secundária Ferreira de Castro, em honra ao grande escritor nascido no Concelho de Oliveira de Azeméis, na freguesia de Ossela (Ferreira, 2021). A ocupação do liceu nas antigas instalações do Colégio de Oliveira de Azeméis corresponderiam, numa perspetiva inicial, a um curto espaço de tempo até à construção de uma nova escola, no entanto, este período transitório fora estendido mais do que o previsto. Em 1981 dá-se conta de que mais de 640 alunos frequentam o liceu em instalações muito degradadas. Ter-se-ia de esperar até ao ano letivo de 1988/1989 o funcionamento da ESFC nas novas instalações, deixando o centro da cidade para se localizar na sua periferia onde atualmente se encontra: a rua Dr. Silva Lima, em Lações de Cima. O novo edifício escolar era mais amplo, constituído por vários blocos, com melhores condições e mais espaço (Ferreira, 2021). Aquando da sua inauguração em 1989 pelo Primeiro-Ministro Aníbal Cavaco Silva, o ato inaugural é confrontado com algumas reivindicações devido ao número de alunos em excesso; o novo edifício, projetado para 900 alunos, assegurava a existência de 1194, entre outras reivindicações. O novo edifício enquadra-se na tipologia-base dos edifícios escolares da época relativos aos anos 80, 90 e primeira década do séc. XXI. Estas escolas com uma arquitetura estandardizada permitiam economizar sendo realizadas partir de um projeto único. Apesar da sua construção em série , cada escola seria adaptada às caraterísticas morfológicas do local tendo em conta os materiais aplicados e as condições climatéricas. Estando ainda incompleto por esta altura, o pavilhão desportivo foi terminado mais tarde (Ferreira, 2021).

Em 2009 iniciou-se uma nova transformação de vulto nas instalações da escola. O investimento para a nova escola foi de 13 milhões de euros e descrito, no momento da construção, como uma remodelação e ampliação da ESFC (Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, 2010). As obras de modernização das escolas secundárias levadas a cabo pela empresa Parque Escolar levaram à construção de um novo edifício de raiz, muito mais amplo, no qual se incluem as áreas ocupadas pelos cinco antigos blocos, uma área coberta de (cerca) 8236m2, permitindo a criação de 70 salas de aula, incluindo laboratórios de ciências, laboratórios de informática, salas de TIC, salas de EV e artes, entre outras. Com as novas obras passou a designar-se: Escola Básica e Secundária Ferreira de Castro[2]. Num percurso de cerca de 50 anos de transformações e mudanças, a nova escola conta com peças artísticas que pretendem simbolizar valores identitários da escola: irreverência, a amizade e a união da autoria de Meireles de Pinho que dominam a fachada exterior do edifício e ainda do escultor Paulo Neves, o "Anjo" exposta no átrio principal. O átrio tem vindo a ser um espaço de referência no que toca à divulgação da arte; diversas exposições de artistas foram divulgadas aos alunos do agrupamento, tendo servido como pretexto para os alunos de artes visuais. Esta prática expositiva permitiu a manifestação de diferentes expressões da autoria de artistas como Fernando Veloso, Nuno Raminhos, António Paiva, Sara Alves, José Emídio, Paulo Neves, Elizabeth Leite e Helena Dias (Ferreira, 2021).

Nesta nova escola existem várias marcas ligadas a Ferreira de Castro como a atribuição de um nome de uma obra deste escritor a cada espaço da escola (por exemplo a direção está associada à obra "A Missão", como a exposição de frases retiradas das suas obras em diversos espaços. Existe também uma escultura do escritor, da autoria do escultor João Antero Guimarães, composto por elementos verticais de granito e uma máscara facial do escritor. Outro exemplo de reconhecimento e homenagem é feito à Professora Maria Clara Brandão, precocemente desaparecida, pelo seu profissionalismo exemplar e particular dimensão humana aliada a uma profunda inteligência, que se traduziu numa justa

[2] Em junho de 2012, com a agregação dos Jardins de Infância e escolas EB1 das Freguesias de Ossela e Santiago de Riba Ul, e ainda da EB1JI de Lações, a Escola Secundária Ferreira de Castro, passou a denominar-se Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.

atribuição do seu nome ao Centro de Recursos da escola e onde está representada numa fotografia à entrada da biblioteca da escola sede (Ferreira, 2021).

Ao longo dos seus 50 anos, o agrupamento de Escolas Ferreira de Castro tem procurado, além da sua função de educar e formar sucessivas gerações de alunos, complementar com atividades extra-curriculares, uma formação que se pretende ser holística e humanista, homenageando tanto o patrono, Ferreira de Castro, como Maria Adília, fundadora do antigo Colégio de Oliveira de Azeméis. Os valores que são exaltados estão diretamente apontados para o seu patrono e a sua história, passando pela fundadora como pelos docentes e funcionários homenageados, mantendo um legado fundamental na caracterização identitária do agrupamento que une e distingue esta comunidade escolar, ao mesmo tempo que mantém os olhos sempre voltados para o futuro (Ferreira, 2021).

[Breves notas sobre a escola enquanto ex-aluno]

Corria o ano de 2006, em Setembro, quando eu entrei pela primeira vez nesta escola secundária, que viria a frequentar até 2009. A escola que conheci foi aquela inaugurada no ano letivo de 1988/1989, composta por 6 blocos e que já não existe mas que a memória teima em recordar com saudade. Tinha uma tipologia comummente adotada típica naquele período; constituída por blocos articulados através de coberturas de telhas de fibrocimento, apoiadas em estruturas metálicas; soluções construtivas o mais simples e económico possível, arquitetura de raiz funcional e universalista (Ferreira, 2021). O espaço permitia que, após o término das aulas, os alunos pudessem estar dentro dos blocos ou no exterior, abrigados pela cobertura que interligava os mesmos blocos. Era neste espaço exterior que a maioria dos alunos permanecia nos intervalos, convivendo entre si. O contacto constante por parte da comunidade escolar com o exterior revela um aspecto positivo e significativo no seu bem estar [3].

[3] Tem-se registado, nas últimas décadas, um aumento do distanciamento de crianças e adolescentes com experiências de contacto com a natureza, havendo consequências nos comportamentos sociais e na deterioração da saúde fisica e mental (Ried et al. 2022).

O desaparecimento da escola anterior, que se mantinha ainda em excelentes condições, tanto estruturais como no seu aspecto geral, fazia crer que as histórias e memórias vividas naqueles blocos escolares de construção sólida ainda com apenas duas décadas de existência, tendencialmente se desvaneciam. O aspeto exterior da nova escola causou estranheza, trata-se de um enorme edifício, com semelhanças a um tipo de edificação quase industrial. Além disso, o interior alberga um grande átrio a partir do qual se tem acesso aos corredores e por sua vez, a todas as salas de aula. Recordo-me de pensar com pesar que aquelas crianças e jovens, sairiam das salas de aula, não para respirar o ar exterior proveniente das matas que se acercavam da escola e sentir um contacto mais próximo do natural, mas para um átrio inexplicavelmente protetor e viciado no seu ambiente.

Relativamente ao edifício escolar anterior, desde a inauguração da escola, aquando da visita do primeiro ministro Cavaco Silva, em 1989, a escola expunha as suas carências; as tão ansiadas instalações de salas oficinais e ainda um auditório, valências que se iam reclamando desde a mudança para as instalações em Lações de Cima, tinham um projeto elaborado por um docente da escola com formação em arquitetura que graciosamente se tinha oferecido para o realizar. Após terem sido feitos contactos no sentido de providenciar apoios financeiros para a tão desejada obra, foi transmitido que surgiriam novas medidas que implicavam um alargado investimento público na remodelação e criação de novas instalações destinadas a alojar os mega-agrupamentos, não tardando a ser comunicada a decisão de que a ESFC seria também contemplada, deixando assim cair por terra o projeto anterior. Perante esta situação de carência, fica no ar a dúvida; se teria sido uma melhor opção a ampliação da escola tendo em conta o grande espaço que existia ao redor desta, ao invés da destruição total dos 5 blocos de aulas para a construção da nova escola. A concretização do projeto realizado por este docente que tão bem conhecia a escola e as suas necessidades, visando assim uma requalificação do espaço escolar, não se iria traduzir numa sensata racionalização de meios e contenção de custos na perspetiva do cidadão? Para a ex-ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues, o programa de modernização das escolas gerido pela Parque Escolar foram "...uma festa para o país e para a arquitetura..." (Público, 2012), cujos custos foram naturalmente suportados pelos contribuintes. Num último registo, foi com surpresa

que notei, quando entrei novamente nesta escola para realizar deste estágio (catorze anos depois de ter completado o secundário), a presença do Sr. Vaz, assistente desta escola secundária ao longo de mais de 50 anos!

[Àreas formativas]

A ESFC soube acompanhar de forma gradual as transformações ocorridas no ensino português ao longo do tempo. É uma escola sede de um agrupamento, com CA desde o ano letivo de 2012/2014 e renovado ao longo dos últimos anos.

Através dos documentos orientadores tais como o Projeto Educativo (PE) (ESFC, 2022), como também pela minha experiência de estágio e conhecimento dos alunos, sabe-se que estes provêm na sua maioria de freguesias que integram o Concelho de Oliveira de Azeméis e cerca de 20% dos alunos usufruem da Ação Social Escolar.

O corpo docente é estável e alia a experiência profissional ao conhecimento da comunidade escolar e do contexto em que se insere. De facto, no início do estágio, pude reconhecer diversos professores, alguns dos quais eu fui aluno, e que se mantém em funções nesta escola. Este conhecimento por parte dos professores favorece os alunos durante o acompanhamento escolar destes como também os novos professores recém-chegados à unidade orgânica, facilitando uma maior integração e desenvolvimento do trabalho na escola.

Ao longo do tempo a oferta formativa desta escola, agora sede do agrupamento desde 2011, centrou-se em diversas áreas de estudos, com relevo para as humanidades, para as ciências naturais e para as artes. Mais tarde deu-se a introdução dos cursos tecnológicos e profissionais. No ano lectivo de 2022/2023, a oferta formativa da ESFC compreende o 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos), 3º ciclo do ensino básico (7º,8º,9º anos) e secundário (10.º, 11.º, 12.º anos) distribuído pelos seguintes cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicos e Artes Visuais.

Oferece ainda os cursos profissionais: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Programador de informática, Técnico de informática e gestão, Técnico de Gestão e Técnico de Design.

Destaca-se, relativamente à sua qualidade de ensino e formação profissional, a obtenção do selo de conformidade EQAVET[4]. A Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional reconheceu a qualidade do ensino profissional do Agrupamento de escolas Ferreira de Castro, atribuindo este selo por um período de três anos.

[Espaços da escola frequentados durante o estágio]

As salas de aula onde decorreram a maioria das aulas e onde realizei o meu estágio situam-se ao nível do rés-do-chão, sendo esta a zona da escola onde se situam as salas dedicadas ao ensino das disciplinas de artes visuais. Naturalmente, surgiram reflexões sobre a prática pedagógica durante o estágio, quer nas salas de aula quer noutros locais de convívio, tanto em conversa com outros professores como com outros membros da comunidade escolar. Noutros espaços, desde a rua que antecede a entrada da escola, onde se notam alguns comportamentos de desvio dos alunos relacionados com o tabagismo, passando pela entrada na escola, o espaço exterior prévio à entrada no átrio, o átrio, como as salas de convívio e a biblioteca, foram consequentemente foco de observação, questionamento e reflexão sobre as dinâmicas que fluem na comunidade escolar. No corredor do rés-do-chão que dá acesso às aulas do grupo de artes visuais e EV, expõem-se trabalhos realizados em diferentes disciplinas do ensino artístico e curso de design, relacionando a arte escolar a outras áreas disciplinares, promovendo-se a relação entre arte e outras áreas de conhecimento. O espaço do bar e sala de convívio é talvez o espaço de maior afluência nos intervalos e frequentado, tanto pelos professores como pelos alunos, diluindo assim a relação estatutária que os divide. Os professores dispõem de um espaço de convívio com bar dedicado à classe docente e ampla sala para reuniões e trabalho. Também estes foram espaços do estágio, de

[4] EQAVET – Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Ensino e Formação Profissional

escuta e questionamento, diálogos sobre assuntos relacionados com a docência, sobretudo com o professor cooperante.

As salas de aula são semelhantes entre si, revelam um ambiente simples e funcionalista onde há apenas o equipamento necessário para o funcionamento das aulas, nomeadamente o computador na secretária do professor, dois quadros brancos e um projector, há uma boa iluminação natural nos espaços de maior convívio, sobretudo no átrio.

As salas dedicadas às disciplinas de Artes Visuais detém condições convenientes para o desenvolvimento das propostas de trabalho. Estas salas dispõem de um revestimento no chão adequado que facilita a limpeza de materiais aderentes que decorrem da produção artística, de uma bancada de trabalho para trabalhos de maiores dimensões, lavatório, um armário onde se guardam alguns dos materiais utilizados na sala de aula e um retroprojector para visualização de conteúdos curriculares. As mesas são do tipo estiradores. Estas podem regular-se em diferentes posições mas não de forma rápida e simples, além disso, num ou noutro caso não foi possível esta regulação por estar em parte inoperacional.

[Documentos Orientadores]

A escola sede Secundária Ferreira de Castro pode ser também caracterizada tendo em conta os seus documentos orientadores, sendo relevante a análise do PE (ESFC, 2022a) , o CA (ESFC, 2022b) e o PAA (ESFC, 2023). Estes documentos estão acessíveis de forma online através do site da escola.

A. Projeto educativo

Através do O Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril, alterado pelo Decreto-Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro, o PE teve um impacto significativo na própria gestão educativa dos estabelecimentos de ensino, possibilitando, a cada escola, definir, de acordo com as suas necessidades e especificidades, um PE conferindo-lhes "... uma maior e autonomia e responsabilização..." (Capucha, 2008, p. 6) capaz de definir estratégias que sejam mais favoráveis à sua administração e gestão educativa. O PE é um documento no qual (...) se explicitam os princípios, os valores,

as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa;" (Decreto-Lei n.º 75/2008: Art. 9), como também uma explanação das diretrizes educativas, identificação de problemas com vista à resolução destes. Este documento caracteriza as particularidades e identidade da escola, o qual é elaborado, tendo em conta o contexto social (social, cultural ou económico) em que se insere, interesses e necessidades de toda a comunidade escolar (Silva, 2023).

O PE do agrupamento de Escolas Ferreira de Castro, em vigor desde 2022, organiza-se de acordo com a estrutura delineada pelo Decreto-Lei n.º 75/2008. O PE, tal como os outros documentos mencionados, espelham a boa organização e metodologia adotada na trajetória a seguir na política e decisão educativa do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. Esta política não só está presente ao nível da visão educativa alinhada com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, como também enquadra valores e princípios inspirados no pensamento humanista de Ferreira de Castro.

No documento orientador está explícito que este vai ao encontro do desígnio da educação nacional que assenta no perfil de competências-chave do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, tendo para tal como base, os normativos legais, as prioridades definidas nas novas políticas para a Educação, os relatórios de avaliação interna e externa do Agrupamento, as informações recolhidas nos inquéritos aplicados ao pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, e ainda a avaliação do grau de consecução dos objetivos e metas fixados no PE anterior (2017/2021). Assim, o PE é construído numa lógica de Evolução e de Inovação congregando as reais necessidades da comunidade educativa com a política educativa nacional.

O PE, que se encontra acessível online, faz referência à sua identidade e caracterização do Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro. Descreve as escolas que o compõe, a escola sede, a comunidade educativa, os seus princípios e valores, a sua visão e missão, linhas de orientação ao plano estratégico de ensino, objetivos a que se propõem atingir, define estratégias de sustentação dos pontos fortes e superação das fragilidades, eixos de ação e ainda breves notas sobre a avaliação e monitorização.

Após a leitura do PE, é possível entender que este valoriza um esforço de colaboração entre os membros da comunidade escolar com vista ao sucesso dos alunos através do seu acompanhamento, dinamização de projetos existentes e atividades promotoras do desenvolvimento integral dos alunos nas vertentes social, formativa e lúdica. Entre estes projetos contam-se por exemplo o GAA – Gabinete de Apoio ao Aluno, o Gabinete de Informação ao Aluno (GIA), o Projeto de Diversão Solidária, "Oficina dos Média", com maior destaque para a Associação do Prémio de Literatura Juvenil Ferreira de Castro à qual está associado o Prémio Nacional de Literatura Juvenil Ferreira de Castro.

A escola faz alusão a vários nomes de referência, entre elas, a mais alta, ao escritor Ferreira de Castro, pelos várias citações ou símbolos que se podem encontrar na escola-sede, mas também o da professora Clara Brandão que dá nome à Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos, evidenciando assim uma conjugação entre a própria história e a atualidade, "promovendo uma cultura de escola centrada nos valores humanistas e no legado do seu patrono – Ferreira de Castro – tendo como prioridade a construção de uma identidade coletiva de sucesso" (PE, 2022, p.10).

É também de salientar os projectos e as parcerias realizadas na escola. No âmbito dos projectos inseridos no Plano de Desenvolvimento Pessoal Social e Comunitário (PDPSC), com a Medida "Envolve-me+: Tutoria autorregulatória com envolvimento parental" e o PDPSC, com a Medida "Ser Feliz para aprender+: Inteligência emocional em ação"), estão colocadas duas técnicas superiores: uma educadora social e uma psicóloga. É também neste âmbito que funciona o Gabinete de Apoio ao Aluno e um Gabinete de Informação ao Aluno. Das parcerias que vinculam a escola a instituições exteriores destaco o protocolo de colaboração com a Escola Superior de Saúde Aveiro Norte, da Cruz Vermelha Portuguesa, a parcerias com as instituições locais, nomeadamente a Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis e a Biblioteca Municipal Ferreira de Castro.

A educação deve transmitir, de forma eficaz e preponderante, saberes e o saber-fazer cultural e contextualizado, preparando-os para os desafios do presente e do futuro através de novas competências (Delors, 1996). Para tal, é necessário que as metodologias de ensino não estejam centradas na aquisição de conhecimentos

desligados da realidade e experiência, mas no desenvolvimento de capacidades que possam dar resposta a esses desafios. Há medida que as novas gerações nascem, novas conjunturas sociais surgem, trazendo uma diversidade de desafios sociais cuja gestão depende das habilidades sociais e do sucesso de cada um nas interações com os outros. A escola pode e tem o dever de ajudar nesta gestão individual dos jovens, definindo a capacidade destes em gerir os seus comportamentos, atitudes e habilidades cognitivas no sentido de "exercer uma adaptação flexível nos diferentes ambientes, contextos e desafios sociais" (Silva, 2023, p.14). Cabe, à educação, fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo cada vez mais complexo e constantemente inquieto, mas ao mesmo tempo uma bússola que permita navegar através destes. (Delors, 1996)

Neste sentido, não descurando o desígnio da educação nacional através da sua política, o PE pretende dar resposta a estas questões sociais, definindo a escola como um "espaço privilegiado de Educação para a Cidadania, desenvolvendo a a sua missão no sentido da Formação Integral do Ser Humano" (PE, 2022, p.9); adotando estratégias que permitam: "garantir uma educação inclusiva; promover a equidade de acesso e de sucesso escolar para todos os alunos, combatendo o insucesso, o absentismo e o abandono escolar; promover uma cultura e identidade de escola e um sentido de cidadania e respeito pelos outros, contribuindo para o desenvolvimento das *skills* (competências), fornecendo aos alunos as ferramentas necessárias para uma verdadeira integração na sociedade atual; contribuir para o desenvolvimento global da personalidade, para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários." (PE, 2022, p.9).

A contribuição que a Educação tem na sociedade é preponderante para um forte sentido de cidadania. Ser-se cidadão dá direitos, mas também deveres. Estes direitos e deveres de cidadania assentam num principio básico da sociedade: o respeito que um cidadão pode esperar dos outros e, em contrapartida, o respeito que deve ter por todos. A educação pode e deve formar uma sociedade tecnicamente mais evoluída mas também mais responsável através da transmissão de diretrizes cívicas e morais que possam incutir uma educação baseada em valores que promovam a tolerância, a justiça e a solidariedade, dando especial ênfase na defesa dos direitos humanos, prevalecendo sobre diferenças políticas, culturais ou

religiosas, ajudando assim a tornar a sociedade mais democráticas e com forte sentido cívico. A escola, enquanto instituição do estado apresenta como função primordial o desenvolvimento da literacia como ferramenta de desenvolvimento dos alunos e a sua sobrevivência económica na formação de trabalhadores qualificados. É, através escola, que os alunos desenvolvem competências que lhes permitem integrar e intervir do ponto de vista social, cultural, político e económico.

No tópico relativo à "Visão, Missão, Valores e Lema" (PE, 2022, p.9) vêm-se descritas formas estratégicas de ação educativa sustentada em valores e princípios, quer pelo legado do escritor Ferreira de Castro como através do cumprimento dos direitos humanos e dos princípios democráticos. No contexto de uma sociedade cada vez mais complexa, na perspetiva de os alunos poderem exercer uma ação cívica plena, o PE menciona a necessidade de impor níveis mais elevados e diferenciados de educação enquadrados na estratégia da ação educativa em paralelo com o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. O PE refere ainda a necessidade de, perante "um mundo volúvel, incerto, complexo e ambíguo" (PE, 2022, p.9) promover a ideia central de que a escola "terá de ser uma escola para todos" (PE, 2022, p.9), indo assim ao encontro de uma conduta cívica que privilegie a igualdade das relações interpessoais, o respeito pelos direitos humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática.

B. Contrato de Autonomia

A autonomia é reconhecida pela faculdade da escola, ou agrupamento, de tomar decisões nos diversos domínios; o da organização pedagógica e curricular; da gestão dos recursos humanos; da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos.

O CA é uma das estratégias políticas que visam a obtenção de melhores resultados académicos; "É o uso da autonomia, ou melhor, a autonomia em uso que permite fundamentar a capacidade das escolas para realizarem a diferença, relativamente aos princípios simbólicos presentes no respetivo campo organizacional." (Torres, 2005, p.82). A autonomia do agrupamento ou escolas não

agrupadas pode desenvolver-se e aprofundar-se a partir da sua própria iniciativa. Para tal, o CA decorre de um processo de negociação entre a escola, o Ministério da Educação e Ciência e, sempre que seja conveniente, outros parceiros da comunidade de acordo com a capacidade demonstrada, assente no reconhecimento de diferentes níveis de competência e de responsabilidade. É no CA que se estabelecem objetivos e condições que levam á viabilização do PE apresentado pelos órgãos de administração e gestão. Tendo em consideração as necessidades da escola, no contrato são estabelecidos os objetivos de melhoria dos seus resultados, os quais devem ser cumpridos num período específico de tempo, sendo renovados ao fim de quatro anos.

O agrupamento de escolas Ferreira de Castro possui CA desde o ano letivo 2013/2014, o que permitiu ampliar as competências de gestão e organização escolar. Tal é possível com o reforço do crédito horário, flexibilização dos horários, desenvolvimento de práticas de coadjuvação e implementação de diversos projetos (PE, 2022). O enriquecimento curricular baseia-se na autonomia e flexibilidade curricular que é permitido à escola para enriquecer o currículo com conhecimentos e capacidades que contribuem para alcançar as competências previstas para o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. O CA é, portanto, um instrumento promotor de desenvolvimento organizacional e curricular. A autonomia pedagógica delega a cada escola "a liberdade de se organizar internamente de acordo com o seu projeto educativo" (Decreto-Lei n.º 152/2013).

Com este documento, atribui-se ao agrupamento, uma "liberdade", previamente acordada e concedida, no que diz respeito à sua gestão e organização de acordo com as necessidades específicas da escola e dos seus alunos. Esta autonomia implica responsabilidades educativas e uma "prestação de contas" maior, do que aquelas organizações sem CA. A aparente "liberdade" que advém deste contrato, consubstancia um conceito relacional, um compromisso mútuo para com o Ministério da Educação, uma troca - por um lado um meio próprio de governação, por outro um instrumento de ação pública (Silva, 2023). Esta autonomia não resulta apenas da outorga formal e legal de um poder, mas também, sobretudo, do uso que cada organização faz desse poder. A autonomia pressupõe uma liberdade de ação, mas não uma independência total.

O CA celebrado está regulado por cláusulas, sendo que a ESFC tem a responsabilidade de alcançar os objetivos relativos à qualidade do serviço educativo prestado na melhoria dos resultados dos alunos, assegurando, entre outros objetivos, uma diminuição do insucesso e abandono escolar (CA, 2018). A autonomia permite assim a tomada de decisão sempre dentro de um contexto de interdependência de um sistema de relações entre a escola e a administração pública de ensino. A possibilidade de uma intervenção autónoma dos atores educativos, de responsabilização pela sua ação, promove um cenário de descentralização e autonomia legítima (Lima, 1996).

A renovação dos contratos depende do grau de cumprimento dos objetivos definidos no projecto educativo anterior e dos planos de atividade, da evolução dos resultados escolares e abandono. Se, pela avaliação externa, se verificar o não cumprimento dos objetivos estabelecidos, o contrato é anulado e há uma reversão para a administração educativa as competências que tinham sido antes atribuídas. A escola vê assim diminuída a autonomia de gestão interna. Este contrato aplica responsabilidade e pressão sobre a escola e a comunidade educativa para a concretização do cumprimento dos objetivos submetidos.

No contrato da ESFC encontram-se as intenções e objetivos declarados, focados na melhoria dos resultados académicos pela liberdade na criação, gestão e implementação de estratégias educativas. Na primeira cláusula estão presentes os "objetivos gerais". Na segunda cláusula estão descritos os "objetivos operacionais", indicam sobretudo, e de forma explícita, as metas ambicionadas para melhoria dos resultados escolares referentes aos diferentes graus de escolaridade (CA, 2018). A terceira cláusula apresenta o "Plano de ação estratégica" - medidas que explicam a forma de obter os resultados, o que inclui o reforço curricular, planos tutoriais, salas de estudo multidisciplinar e gabinetes de apoio aos alunos, etc. A quarta cláusula descreve competências reconhecidas à escola pelo Ministério da Educação no que respeita à gestão e organização escolar e à gestão patrimonial, administrativa e financeira. As clausulas nª5, 6 e 7 revelam os compromissos, da escola, do Ministério da Educação e dos parceiros do agrupamento por forma a cumprir os objetivos gerais e operacionais constantes do contrato.

Neste contrato, foi concedido à ESFC, autonomia para atuar quanto à definição de critérios específicos para a constituição de turmas, ao reforço do plano curricular em articulação com reforço pedagógico entre os diferentes ciclos, definição da carga horária e o calendário escolar (CA, 2018), sendo que a liberdade para a gestão e melhoria das estratégias de intervenção educativas, estão alinhadas com as exigências estipuladas no CA. A adoção de normas próprias quanto ao horários e tempos letivos é concedida conforme disposto no Decreto-Lei n.º 75/2008 em vigor, o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 75/2008, Art. 58). Outra particularidade que foi possível observar, mais concretamente nas reuniões intercalares assistidas durante o estágio, é a "colaboração institucional e o empenho dos pais" (CA, 2018, p. 8) enquanto presença constante de comunicação e intervenção entre o corpo docente e os encarregados de educação possibilitando uma maior responsabilização e cooperação dos encarregados de educação no que concerne à vida escolar dos educandos.

Aquando da transformação física da escola, e com a implementação do decreto-lei, que definia novos órgãos de gestão, implicando a elaboração de novos instrumentos de autonomia, o PE proposto foi considerado um dos seis projetos educativos mais consistentes do país pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP) (Ferreira, 2021, p.57). Ao longo dos anos, a ESFC, através, primeiro, da sua iniciativa e depois da sua autonomia, pôde criar vários projetos de referência para a comunidade escolar sendo que foi possível verificar no decorrer do estágio, o envolvimento dos alunos nas várias iniciativas promovidas na escola. Além dos vários projetos já enunciados no PE, outro aspeto a evidenciar enunciado no CA, são as várias parcerias realizadas ao longo dos anos, pensadas como uma estratégia adotada para alcançar uma melhoria da qualidade do ensino, que visam manter o diálogo e colaboração permanente com as entidades representativas do meio social envolvente, que permita ao agrupamento, "mobilizar recursos acrescidos para a realização das suas atividades e, por outro, reforçar os mecanismos de integração da mesma na comunidade" (CA, 2018, p. 15).

Importa referir que a escola foi construindo a sua própria autonomia a partir da comunidade em que está inserida, dos problemas e potencialidades detetadas,

numa iniciativa própria e de auto-responsabilização. É ambição da ESFC, o aumento dos níveis de autonomia do agrupamento aquando da negociação de novas cláusulas do CA (PE, 2022).

C. Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA)

O PAPA é um dos instrumentos de autonomia das escolas e define, em função do PE, um conjunto significativo de ações, da responsabilidade dos órgãos e das estruturas do agrupamento, que visam enriquecer o processo formativo dos alunos. Consiste num documento que tem uma duração anual, com um planeamento estabelecido, determinando a forma como se organizam os projetos e atividades no decorrer do ano letivo.

Segundo o PAPA da ESFC "O Plano Anual de Atividades é um impulsionador da dinâmica de Escola. Contextualiza as diversas atividades plurianuais e anuais a desenvolver, ao longo do ano letivo, tendo em conta objetivos pedagógicos, formas de organização e orçamentos previstos. Tem como ponto de partida o PE de Agrupamento, documento que apresenta os princípios orientadores e os valores educativos a promover, tanto na componente curricular, como em todas as atividades de complemento e de enriquecimento curricular ou extracurricular." (PAPA, 2024, p.2).

O Plano Anual e Plurianual de Atividades (PAPA) é então um documento de planeamento a longo prazo que define os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede à identificação dos recursos necessários à sua execução. É competência do Conselho Geral a aprovação do PAPA previamente submetido pela diretora; a coordenação do PAPA é feita pela Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica que realiza também um relatório intermédio de análise das atividades realizadas. Este relatório disponível no site da escola apresenta uma "análise estatística das atividades realizadas, bem como uma avaliação da relação entre os objetivos daquelas e os objetivos do Projeto Educativo" e igualmente a "análise do sucesso das atividades" que contabilizam o número de 194 de atividades propostas (PAPA, 2024, p. 3). O avaliação do relatório concluiu que as propostas submetidas pelos responsáveis das atividades introduzidas e acordadas com o PAPA,

promovem a “heterogeneidade e a multiplicidade de atividades de extensão curricular e/ou cultural” (PAPA, 2024, p. 9) , e que as “atividades já levadas a cabo abarcaram a maioria dos objetivos e metas consagrados no PE do AEFC, demonstrando uma preocupação conjunta de todos os intervenientes educativos em construir um futuro pautado pela mescla de saberes” (PAPA, 2024, p. 10). O relatório acrescenta ainda as valências positivas deste plano, contribuindo para “uma nova perspetiva sobre o ensino, não ficando o agrupamento preso à mera transmissão de conhecimentos na sala de aula, mas apostando no desenvolvimento de competências, como as da descoberta autónoma de saberes, do incentivo à criatividade e criticidade”.

Este processo de organização e coordenação e planeamento da ação docente entre a atividade escolar em articulação com o contexto social em que se insere não se inscreve dentro dos limites da cultura da escola, mas antes, contém “implicações sociais” sendo que “os membros da comunidade educativa são parte integrante da sociedade” (Silva, 2023, p.22) e que estas dinâmicas têm influências económicas, políticas e culturais (Silva, 2023).

2. Novos desafios para a educação artística

[Diferente perspectiva sobre a evolução e estado atual da arte e do seu ensino artístico]

O entendimento que fui construindo sobre arte e ensino artístico deve-se a um olhar, por vezes atento, a inúmeros aspetos que refletem o resultado das sucessivas políticas educativas, e que por sua vez, influenciam o campo artístico. Este entendimento, permanentemente em construção, foi sendo adquirido ao longo da minha experiência de vida; primeiro pelos meus antecedentes, porque me sinto privilegiado ao ter testemunhado uma visão apaixonada da criação de objetos que procuraram transmitir o belo, uma relação harmoniosa entre a vida e o homem, por formas tão equilibradas quanto o eram a razão e a paixão na Grécia Antiga (Singer, 1986); depois também pelo meu pai, aluno do saudoso Professor João Dixo, que me foi facultando uma diversa literatura sobre arte, clássica, moderna e contemporânea; ao meu trabalho enquanto pintor - ao qual está associado a convivência com diversos artistas, curadores, galeristas, muitas conversas sobre arte e tertúlias com colegas do mundo da arte, algumas das quais sobre o estado indigente e beligerante desta; por último, o mestrado em Ensino de Artes Visuais que revelou, pelas minhas observações, estar em concordância com outras experiências passadas e presentes.

[O rigor da obra de arte e a técnica enquanto habilidade artística - compreensão do legado]

Lançando um olhar para o passado, tendo sido criado num ambiente de criação artística de mobiliário, pintura, arte sacra e respetivo restauro e conservação deste património, revejo esta condição particular e pessoal como uma herança importantíssima na compreensão da história e do ser humano ao longo dos séculos através das suas formas de expressão. Esta influência na minha educação deveu-se à ligação familiar materna cujo pai e avô laboraram durante as suas vidas nesta área,

criando obras presentes em vários pontos do país[5]. O contacto com as suas obras, despertaram em mim a admiração pelo artista, a sensibilidade e o gosto pelas artes. Recordo o final da minha infância, quando, de forma espontânea, dedicava bastante tempo na cópia a lápis e carvão de obras de mestres da renascença, recorrendo apenas ao olhar atento das proporções e sombras. Entre estes mestres, fascinava-me sobretudo o pintor humanista Durer, os motivos naturalistas e os rostos humanos que sempre me atraíram até aos dias de hoje. Na mesma época, através de uma colectânea de livros, fui conhecendo pintores modernos, dos quais suscitavam-me maior interesse René Magritte e principalmente Salvador Dali que considerava um génio. Na adolescência acompanhei as intervenções de conservação e restauro pelas quais o meu pai, enquanto técnico superior, era responsável. Sendo solicitado para trabalhar sobretudo em património religioso, nomeadamente retábulos em igrejas, recordo hoje que foi muito positivo o ambiente que frequentei e justifico por três razões que me parecem válidas; Uma é a de que entre cerca de 70% e os 80% do património cultural português edificado é representado pela Igreja Católica (Jornal Sol, 2011), albergando em proporção considerável o património artístico (Duarte, 2018) podendo assim contactar com um riquíssimo património; A outra é a de que fui interpelado pela própria natureza do espaço em busca das respostas do desconhecido e do além, do sentido da vida e da crença, tentando dar significação plena à própria existência, situação que considero inerente à condição do ser humano e não estritamente pessoal; A terceira porque pude contactar por diversas vezes com os mesmos espaços de trabalho onde outrora, nalguns locais com mais de 100 anos de diferença, estiveram os meus antepassados e com as obras feitas por estes, desde retábulos a esculturas, inclusive restaurando-as.

Esse contacto criou em mim um certo fascínio pela dedicação e arte que produziram, pois via neles, em certa medida, essa significação plena da vida - da forma de encarar e estar no mundo; O exemplo de persistência na vontade de ultrapassar dificuldades, os ideais que comungavam e convicções profundas, os valores e princípios individuais que os orientavam e se percebiam bem assentes na personalidade de cada um traduziam-se em grande dedicação ao trabalho, o

[5] *Vd.* Nota introdutória de: BELAS-ARTES, Academia Nacional de., Inventário artístico de Portugal: Cidade de Aveiro, zona norte, Aveiro: Academia Nacional de Belas-Artes, 1981. Volume 10.

respeito pelo rigor e perfecionismo na arte que resultaram na criação de formas cuja beleza servia de inspiração às pessoas.

Durante este período percebi que a arte envolvia método e a habilidade técnica necessária, que se traduzia muitas vezes na imitação da natureza e na criação de formas que só a execução por mão humana poderia explicar. Nestes moldes, a arte, que se eleva pelo domínio da técnica, demanda tempo e esforço na execução com vista ao perfecionismo da obra. Só assim poderia ser a sua criação, por via de uma intensa dedicação para satisfação do próprio e deleite do espetador. Mas só o esforço apaixonado que privilegiava um composto de cor, textura e/ou formas poderia oferecer uma exibição visual que resulta na admiração do artista pelo espetador. Tal s*tatuos quo* não poderia ser de outra forma, que não a criação de arte senão por via de uma intensa dedicação motivada internamente pelo sentimento de realização pessoal do artista.

Estas formas de arte eram normalmente compreendidas, ou pelos menos aceites e amplamente apreciadas pelo público. Há também a razão singela de ter sido entendida na origem da sua simbologia estética, por exemplo, ligada a algum aspecto pessoal do cliente e reconhecível pelo mesmo. A comprovar esta situação, e pensando no panorama português, por norma conservador, é exemplo, a escolha generalizada que se manteve até meados/finais do séc.XX, determinada por uma sensibilidade orientada para as artes decorativas, do mobiliário antigo português, de feição historicista, ou de pinturas figurativas de pendor tradicional e/ou naturalistas, sobretudo no "...simples deleite de rechear novas moradias." (Sandão, 1966, p.24). Este sentimento de eleição, por exemplo, dos móveis de épocas anteriores, acompanhou praticamente todo o século XX português.

"Tende fé em vossa arte. Jamais penseis que produzireis qualquer coisa boa sem terdes aspirações em vossa alma. Para dar forma à beleza, precisais saber o que é o sublime. Não olheis nem para vossa esquerda nem para vossa direita, e menos ainda para baixo. Amai tudo o que é verdadeiro, pois tudo o que é verdadeiro é também belo." - Jean Auguste Dominique Ingres

O que levava horas infindáveis de trabalho em laboriosas obras de arte realizadas pelos mestres antigos? De fato, o acabamento técnico dos mestres antigos nas artes plásticas era excecional cujo resultado visual exprimia ordem pelo tratamento das superfícies, harmonia de cores e formas, composições de uma clareza e disciplina incomparáveis.

A resposta que encontro é a de que estes artistas eram motivados por uma consciência individual que lhes fazia corresponder as formas que criavam aos ideais do belo, orientado-os para a criação de obras cujo entendimento em si mesmas eram sinónimo de objetos de valor estético, transformados pela natureza humana. As obras de arte são assim reflexo do mundo do Homem, da sua natureza transformadora que molda o objeto à imagem de si mesmo a partir do seu próprio entendimento e conhecimento como representam a criação de um mundo, de dominação humana, paralelo ao mundo natural. A consciência ao nível do entendimento não vê estas construções pelo que elas são mas toma-as por objetos que necessitam de ser compreendidos. Parece-me importante a noção de que a consciência-de-si não existe isoladamente e que pretende formar uma visão correta de si mesma (Singer, 1986). De facto, essa consciência necessita de um objeto exterior a si e tal exteriorização surge à superfície sob a forma de desejo. Esse desejo passa pela transformação em algo que é nosso ou nos diz respeito e pela posse deste, anulando-lhe a sua exterioridade natural para uma forma/cor, que resulta de uma transformação na qual o artista è responsável. O processo da prática artística envolve-se neste processo como sendo uma força catalisadora e o acelerador da nossa capacidade humana de sentir pensar e atuar. A arte é, como refere Hegel, a manifestação do espírito absoluto, a "Ideia em processo de retorno a si, de auto-reconhecimento de si enquanto espírito e pensamento" (Rabelo, 2019, p.92), como também é uma procura de valor estético "enquanto beleza sensível artificialmente produzida pelo ser humano" (Rabelo, 2019, p.92).

De acordo com o pensamento estético de Hegel, o objeto privilegiado na sua assunção enquanto obra de arte é o belo artificial, ou seja, o que sofreu uma transformação humana e não o belo dito natural, o bruto - isento de atividade espiritual, o que essencialmente o torna inferior ao belo artístico (Rabelo, 2019). De facto, a arte legada pelos mestres antigos, mesmo sendo ela inspirada muitas vezes

na natureza, consegue fazer reconhecer no espetador algo que esta só poderia ser explicada na sua existência pela prática e capacidades humanas inerentes, estando estas expressões visuais relacionadas com o desenvolvimento técnico. É aliás, a técnica enquanto habilidade artística uma distinção da capacidade do ser humano. E porque não exaltar e celebrizar esta distinção? Não no sentido de uma valorização excessiva desta individualidade associada a uma pessoa em particular, conduzindo ao exacerbar do individualismo e a um insuflar do egocentrismo, mas no sentido de viver o que somos como celebração comunitária dos feitos de que o ser humano é capaz.

As técnicas empregues na escultura, por exemplo, revelam a nossa capacidade de dar forma e significado a uma matéria natural em estado bruta, seja essa matéria um pedaço de madeira ou mármore. Por sua vez, a pintura e o desenho demonstram a dimensão da nossa capacidade em imitar o natural, cores e formas da natureza, como também seres reais ou imaginários. A apreciação do desenvolvimento técnico, feita através da sinergia entre duas componentes que formam a sua ligação, isto é, uma estreita relação de cumplicidade entre o saber-fazer e a teoria simbólica, tem a sua assunção pelo que é observável como resultado de uma arte subtil e engenhosa que foi cultivada com tanta fé e tão entusiástica paixão.

[A arte académica- do estatuto oficial à sua quase obliteração]

Quando se refere arte tradicional ou académica falamos de estilos e técnicas que tiveram a força do seu uso entre o renascimento e o século XIX. Estas técnicas e estilos estão diretamente ligados aos ideais que eram ensinados nas academias tradicionais europeias principalmente durante o século XVIII e XIX. Estas academias acumularam o conhecimento adquirido ao longo dos séculos desde o renascimento e criaram os métodos de ensino e estudos que visavam fazer perdurar esses conhecimentos. O academismo representava o método de ensino artístico profissionalizante concebido formalmente e ministrado pelas academias e que correspondia a uma tradição e conceitos formulados coletivamente, além da concordância ao que esteticamente a arte deveria corresponder (Guerra, 2021). O

conceito de formação em atelier implicava uma prática constante e em profundidade, passando pelo estudo baseado na cópia dos mestres através do desenho (Martins, 2012) e da pintura, transmitindo assim os conhecimentos de geração em geração. No séc. XIX este conceito ganhou um impulso adicional refletindo a aceleração da aprendizagem em todos os campos da actividade humana. O resultado foi que houve uma explosão de atividade artística sem rival em toda a história anterior.

Pode-se afirmar que o desenvolvimento técnico na arte[6], isto é, nos moldes a que corresponde os instrumentos utilizados e os seus resultados enquadrados no periodo histórico em questão, corresponde a um período de cerca de 500 anos de conhecimento acumulado, desde o início da Renascença até ao presente e que o século XIX atingiu em muitos aspetos o auge absoluto do desenvolvimento técnico. Representa também uma época em que as técnicas e o conhecimento de como produzir arte e transmitir esse conhecimento à próxima geração estavam no seu apogeu. Representou também o trabalho, o esforço e dedicação de cerca de 30 gerações anteriores de artistas, alcançando assim a codificação de métodos, padrões e técnicas que culminou na melhor produção que a arte realista tradicional poderia atingir. Na segunda metade do séc. XIX, havia ateliers e academias de arte de grande prestígio que formavam milhares de artistas altamente treinados, pintando em diferentes estilos e sobre inúmeros temas diferentes. Os melhores pintores estavam claramente entre os maiores génios da civilização ocidental. Homens como William Adolphe Bouguereau , Jean-Léon Gérôme , Jules Breton , Jules Bastien-Lepage , Jean François Millet , Jehan Georges Vibert , Edward Burne Jones , Fredrick Lord Leighton , Edward Poynter , Sir Lawrence Alma-Tadema , John William Waterhouse , Sir Frank Dicksee , Sir John Everett Millais , Alexander Cabanel e Jules Lefebvre eram artistas cujo êxito que granjearam os permitiu ser amplamente conhecidos à época, tal como são hoje conhecidos Cézanne, Picasso, Matisse, de Kooning, Jackson Pollock e Andy Warhol. Enquanto artistas reconhecidos, o público, independentemente da condição social, exercia grande afluência para verem as

[6] O desenvolvimento técnico referido relaciona-se com a evolução no domínio prático e o estudo sistemático das suas operações e produtos através da manualidade, tendo em conta princípios da arte figurativa.

exposições com as suas obras (Ross, 2002) .

Estes artistas reuniam com mestria os elementos que compunham a obra de arte; o desenho e aplicação de cor, a perspetiva, a modelagem das formas e as composições brilhantes que formavam um conjunto em harmonia. Segundo Ross (2002), o objetivo destes artistas era mostrar a humanidade tão bela, real e ideal quanto possível, encorajando todos a lutar por ideais humanistas. De facto, eles trabalharam sobre praticamente todos os aspectos da vida humana; a vida rural, a religiosa, a literária, as relações entre amigos, da vida familiar e os amantes, a situação dos oprimidos e dos abusos na sociedade, a falsa pomposidade da alta sociedade, as vidas de opulência e de luxo dos clérigos, etc. Através dos movimentos românticos, abrangeram a literatura e as fantasias, as esperanças e sonhos da humanidade. Nesta época as práticas artísticas da pintura e da escultura não eram colocadas em causa relativamente ao seu status artístico. Até ao início do séc. XX, a produção pictórica e a importância da autoria eram premissas indissociáveis. A autoria representava um aspeto fulcral para a afirmação da individualidade do sujeito, o artista era avaliado sobretudo em dois aspetos principais: por um lado temos a intenção intelectual na qual o tema, a ideia, a subjetividade, a originalidade e a criatividade, ajudavam para a afirmação da qualidade associada ao seu desempenho; por outro lado era avaliada o nível técnico, a destreza manual, a execução, o empenho, etc. (Cristina, 2014).

A partir dos finais do séc. XIX, o sistema de ensino académico tradicional, que até então era um dos principais promotores das vanguardas, passou a ser atacado vigorosamente pelos artistas associados ao impressionismo que acusavam este sistema de ser muito dogmático e conservador e contrário à expressão da individualidade. O sistema entrou em declínio e na primeira metade do séc. XX o método de ensino académico entrou em colapso com a ascensão do modernismo que combatia outras formas de expressão artística e privilegiou a intuição, independência criativa e expressão livre de regras (Guerra, 2021). Com o advento do modernismo no início do séc. XX, há uma rejeição da tradição e um distanciamento dos conhecimentos e técnicas que eram usados do ensino tradicional em busca de novos conhecimentos e novas técnicas. Em resultado, ao longo do séc. XX, os movimentos mais proeminentes rejeitaram a observação precisa do mundo

natural/material e a aquisição técnica de uma representação realista, fundamentos do ensino tradicional que nos séculos anteriores vigorava. A aceitação e promoção da arte moderna acabou por influenciar as escolas artísticas, sobretudo no mundo ocidental. As escolas modernas, universidades e academias de arte estabeleceram um ensino, segundo as mesmas, voltado à expressão da originalidade, concretização de ideias novas e diferentes formas de expressão, limitando o espaço para o ensino da perícia técnica no âmbito do academicismo, o que era encorajado a ser visto como algo ultrapassado. Considerando o que foi dito, levanta-se a questão; porque é que alguns dos artistas mencionados, considerados entre os maiores da história durante as suas próprias vidas, foram levados a um destino de obscurantismo?

[A influência e consequências das vanguardas e da arte moderna no ensino- breves apontamentos]

No quadro internacional, durante a primeira metade do séc. XX, as artes foram consecutivamente reforçando o seu lugar nos currículos escolares graças à psico-pedagogia que se afirmava enquanto ciência, sublinhando a importância do desenho na formação integral de todo o cidadão (Cabeleira, 2017). Em Portugal, o lugar das artes na escola pública consolidou-se desde o final do séc. XIX, no entanto, este tipo de prática artística baseada nos tradicionais parâmetros académicos e passadistas, só viria a ser reformada sobretudo na segunda metade do séc. XX (Cabeleira, 2017).

Em Portugal, até meados do séc. XX, o ensino artístico foi, quase exclusivamente, orientado para a observação e o domínio técnico das práticas artísticas, baseado sobretudo na cópia, muitas vezes de mestres e no estudo de modelo ao vivo conforme a prática tradicional. Nas primeiras décadas do séc. XX houve tentativas para cimentar novos entendimentos sobre a arte que se haviam afirmado desde os finais do séc. XIX, procurando assim implantar práticas artísticas que se interligavam com a ruptura vanguardista que ocorria no mundo da arte. Estas vanguardas contrapunham-se à persistência da pintura de pendor académico, sobretudo do naturalismo, promovido pelas instituições oficiais como a Sociedade Nacional de Belas-Artes, cujo primeiro presidente fora o pintor José Malhoa (Silveira, 2021).

Em Portugal, será sobretudo a partir dos anos 50 que, passando a existir uma maior abertura, há uma alteração da qualidade pedagógica fruto da discussão em torno da problemática das relações entre a arte e educação, composta por uma comunidade de especialistas que então emergia (Cabeleira, 2017). Diversos pensadores, artistas e professores portugueses envolvem-se na discussão sobre a educação através da arte e colocam em prática experiências inovadoras que são alvo de estudo e reflexão. Inicia-se um estudo do qual resulta uma investigação sobre os efeitos da arte na formação da personalidade. Neste contexto, a criança portuguesa beneficia deste novo estado das pesquisas educativas (Lopes, 2015). A estas alterações emergia a problemática da configuração deste campo especializado, a formação de professores das diferentes disciplinas artísticas para os diversos níveis de ensino.

É neste contexto que as instituições superiores de ensino artístico, também influenciadas pelas vanguardas, acompanham as tendências educativas na arte integrando-se, passo a passo, no cenário educativo internacional. Servindo de exemplo, e tomando como caso a Faculdade de Belas Artes do Porto, uma maior abertura e qualidade pedagógica não estariam dependentes de enquadramentos legais (como nunca parecem ter estado), mas estariam ligados a figuras emergentes da arte portuguesa tais como Barata Feyo, Dórdio Gomes ou Carlos Ramos que, durante o exercício do ensino, se mostravam atentos às novas problemáticas estéticas nos anos 30, 40 e 50 (Goulão, 1989). A saída de Marques da Silva como director e professor na referida faculdade em 1939 - por limite de idade, e a entrada de Carlos Ramos, em 1941, marcam duas épocas que caracterizavam o ensino, uma descontinuada - enraizada na tradição da Beaux-Arts, e outra que se inicia soprando novos ventos de pulsão modernista (Ribeiro, 2012). Como refere Guimarães "Briosamente Marques da Silva esgotara uma época – a do artista ao serviço duma geração demo-liberal marcada pelo apogeu e declínio da "Belle Époque", geração adormecida nas conversas de "salon", do culto do Belo, da linha, no apuramento da expressão da forma como suporte dum "decor"" (Guimarães, 2018, p. 69). Carlos Ramos, ao entrar na ESBAP, encontra um ensino tradicional, de cariz académico e inicia uma remodelação do ensino cujos resultados espelhavam uma nova pedagogia.

Em 1933 o pintor Dórdio Gomes concorre à vaga de professor de pintura na Escola de Belas Artes do Porto, cargo que ocupará até 1960, atingindo o limite de idade para exercer este cargo. Dórdio Gomes, que organizara e participara em 1923 na exposição dos "Cinco Independentes", foi um dos principais impulsionadores da corrente modernista portuguesa. É nesta instituição de ensino que desempenha um papel importante como renovador do ensino académico[7]. Juntamente com Dórdio Gomes, Joaquim Lopes (1886-1956) foi professor de pintura, de 1930 até 1955, tendo sido ainda director da Faculdade de Belas Artes do Porto de 1948 a 1952 (Universidade do Porto, 2016). A pintura de Joaquim Lopes revela, como refere Pessoa (2021), um "naturalismo mitigado", característica que manterá até à sua última produção. Acácio Lino (1878-1956), que se destacou como autor de pintura naturalista e histórica, foi professor da disciplina de *Desenho de figura do antigo e de modelo vivo,* de 1912 até 1948, prolongando a influência de uma pintura de cariz tradicional (Ribeiro, 2012).

A formação de uma geração de artistas modernos, que se viriam a destacar nas décadas seguintes, vieram a distanciar-se por completo do academicismo. Júlio Resende, Fernando Lanhas, Nadir Afonso, Manuel Pereira da Silva e Júlio Pomar são nomes que confirmavam não só a crescente opção não-figurativa como a incursão em discursos novos na arte portuguesa (Santos, 2004). Será indispensável mencionar as "Exposições Independentes" que se realizaram na cidade do Porto, e que de 1943 a 1950, introduziram valores modernistas na pintura portuguesa a partir da produção realizada na Escola de Belas Artes dessa cidade. Primeiro, as leves expressões do neo-realismo na pintura de Dórdio Gomes, Augusto Gomes ou no trabalho inicial de Júlio Resende- que foi um pintor de transição entre a figuração e a abstracção, a abtracção geométrica do trabalho de Fernando Lanhas, o progressivo geometrismo de Nadir Afonso, entre outros artistas surrealistas, abstratos mas que

[7] O começo de uma produção de pintura mural a fresco, a partir de 1944, resultante de encomendas realizadas com esta técnica a diferentes edifícios com diferentes funções, revelam uma obra pictórica de grande solidez e de cariz convencional. "As composições mitológicas, religiosas ou históricas que realizou [nos últimos anos], tradicionais ou com esforço de modernização formal […], não ajudam mais a definir a sua obra" (França, 1991, p. 171), além disso, as pinturas que realiza sobre a cidade do Porto, o Douro e as suas pontes, revelam um grande efeito plástico em que por vezes se sente uma reaproximação "a uma poética de cariz oitocentista". (Lapa, 1994, p. 212) Estaria o próprio Dórdio Gomes desacreditado da vanguarda modernista que ele mesmo ajudara a impulsionar?

antes se haviam iniciado no neo-realismo, estas exposições itinerantes manifestaram uma pluralidade estilística (Santos, 2004).

Júlio Resende, juntamente com vários artistas da sua geração, Gustavo Bastos, Lagoa Henriques, Amândio Silva, Guilherme Camarinha, Augusto Gomes, tornaram-se professores na Faculdade de Belas Artes do Porto, distinguindo-se Júlio Resende como seu diretor, trazendo a esta escola, "um novo espírito" aos alunos que a frequentaram, desde a década de 60 (Centro Português de Serigrafia, 2024). Paulatinamente o ensino superior de Belas Artes passou a focar-se mais nas práticas artísticas enquanto desenvolvimento do processo criativo e do pensamento crítico como resultado da pesquisa teórica e visual em favor de uma valorização teórica da obra de arte e em detrimento do desenvolvimento das habilidades técnicas de cariz académico.

A pluralidade das tendências artísticas que surgiram na época moderna provocaram uma mudança no paradigma da vocação artística — se antes a profissão de artista era assente em valores como a vocação inata, a inspiração, o talento, dom artístico, pouco a pouco este valores foram-se esbatendo dando origem à valorização de outros como o que entendiam por excecional e original. Desta forma, a arte contemporânea surge ancorada num conjunto de valores fundados na singularidade (Almeida, 2009), passando a serem então preponderantes na criação artística novos valores como a raridade, a transgressão da norma e a originalidade, a própria noção do que se considerada arte fica abalada. No que concerne à criação artística, " A progressiva institucionalização da anomia (ausência de regras) começa por se instalar na intenção artística e surge a imposição no mundo artístico da singularidade."(Almeida, 2009, p. 8).

É elucidativo o testemunho de Ana Mendes que refere que, ao longo do seu percurso escolar e académico, encontrou uma "...disseminada desvalorização da componente prática no sistema educativo. É uma desvalorização que se afirma sobretudo pelos métodos de ensino, que privilegiam quase sempre a componente exclusivamente teórica, com raras abordagens práticas" (Mendes, 2023, p.25). Ana Mendes refere ainda que "A exposição prolongada dos alunos a estes métodos desde muito cedo acaba por resultar numa aceitação inconsciente (numa

naturalização) de uma ideia de inferioridade da componente prática, que se vê relegada para o plano do supérfluo, do inútil." (Mendes, 2023, p.25).

Esta breve releitura, necessária para uma reflexão sobre o tema, não pretende visar aqui uma "geologia" historiográfica do paradigma da arte portuguesa do século XX, importa antes alavancar paralelismos entre a arte portuguesa que se manifestava também entre os novos movimentos artísticos e o ensino em favor de opções plásticas novas, distanciadas de pressupostos académicos e conotados com um desejo de uma suposta modernização da arte e do seu ensino.

[O legado do passado refletido no presente]

Nos finais dos anos 70 do séc. XX, já depois do declínio e até ao quase desaparecimento do academicismo, um pequeno grupo de artistas, formado em ateliers de antigos mestres, tendo portanto uma formação baseada nos valores académicos, manteve em prática o conhecimento técnico, preservando o legado destes (Ross, 2022). Estes artistas fundaram, ao longo do séc. XX, pequenos ateliers onde formaram discípulos — mais tarde, estes discípulos vieram a estabelecer os seus próprios ateliers e a formar centenas de alunos mantendo uma tradição viva passada de geração em geração (Ross, 2022). Este tipo de formação académica, completamente alheada do ensino oficial, preservou assim o saber-técnico que perdurou até ao século XXI. A revalorização do realismo clássico do séc. XIX deu-se desde então até aos dias de hoje, atingindo uma apreciação de significativa relevância a nível mundial. O interesse pela recuperação das técnicas de representação académica do passado tem levado à expansão deste movimento de forma exponencial (Hedberg, 2004).

As designações encontradas para definir o tipo de arte associado às técnicas académicas são o realismo clássico ou classicismo contemporâneo. O realismo clássico é uma designação criada por Richard Lack (1928-2009) (Gjertson, 2009). Este artista, de Minneapolis, EUA, estudou com Robert Hale Ives Gammell (1893 – 1981) no início dos anos 50 do séc. XX e mais tarde, em 1967, estabeleceu o Atelier Lack, uma escola de belas artes destinada a formar artistas com base no ensino ministrado pelos ateliers de Parisienses do séc. XIX (Gjertson, 2009). A tradição artística

representada por Richard Lack e pelo seu mestre, Ives Gammell, advém directamente de um dos maiores nomes da pintura europeia do séx. XIX, Jean-Léon Gérôme (1828-1904) – William McGregor Paxton (1869-1941) foi treinado em Paris por Gérôme no final da década de 80 e início da década de 90 do séc.XIX e é um dos artistas que representa o elo de ligação para a continuidade da arte académica e realista no pós-Segunda Guerra Mundial por meio do seu aluno, Ives Gammell (Gjertson, 2009). Gammell esforçou-se para preservar e transmitir este conhecimento que se tornava cada vez menos comum, e por isso mesmo mais inacessível face ao número rapidamente decrescente de pintores e de produção de obras deste género, estabelecendo um atelier em Boston. Este estúdio-escola, único do género durante o auge do Modernismo, funcionou até à sua morte em 1981 (Gjertson, 2009). Atualmente, o instituto Angel Academy of Art, é, juntamente com o The Florence of Art e o New York Academy of Art, um dos principais centros de formação académica enraizada na tradição dos grandes mestres (Hedberg, 2004). Com uma história semelhante, o fundador do The Angel Academy of Art, Michael John Angel teve a grande oportunidade de estudar com Pietro Annigoni, artista cujo trabalho assentava na tradição renascentista (Skillbasedart, 2017). Atualmente existem no mundo centenas de escolas com um ponto de vista artístico em comum; o domínio técnico necessário para a criação de uma obra comparativamente favorável às dos mestres do passado, cuja temática é frequentemente idealizada ou estilizada em prol da beleza e harmonia, mantendo assim o respeito pelas grandes tradições da arte ocidental. O Realismo Clássico não é um pastiche de estilos e métodos reunidos que advêm do passado; é antes uma tradição viva cuja popularidade é cada vez mais evidente.

Este interesse, cada vez maior por parte do público e consequentemente de novos alunos, suscita questões que importam abordar: o que explica o surgimento destes estabelecimento de ensino artístico e, não menos relevante, o surgimento destes em grande número com os mesmos propósitos? O que explica o surgimento destes estabelecimentos, muitas vezes de forma completamente autónoma do ensino oficial? Que ofertas possuem e consequentes respostas dão estas novas escolas que o ensino oficial não permite dar?

[Por uma atualização do ensino]

A recolha de materiais e os breves apontamentos historiográficos do paradigma do ensino português ao longo do século XX que aqui é evidenciado nos pontos anteriores, não se destina a apoiar pressupostos ideológicos, mas antes, perceber que as atuais circunstâncias do ensino perante a complexidade dos factos contemporâneos no contexto social e artístico atual suscitam dilemas com relação à formação artística.

Atualmente, as grande mudanças no contexto social traduziram-se numa alteração das conceções de arte por sua vez sustentadas pela arte da pós-modernidade e contemporânea. Tais mudanças levantam um espaço de questionamento sobre o ensino da arte, o que implica novas formas de pensar e produzir a obra artística (Oliveira, 2017). Tal como ocorrera no passado, parece-me inevitável a adaptação do ensino face às novas realidades, às múltiplas identidades e à pluralidade cultural na modernidade. Tal desígnio deve incluir uma resposta por parte do ensino perante o crescente interesse pelas técnicas clássicas de representação figurativa. Parece-me de facto que vivemos num tempo em fim de ciclo, "entre um presente quase a terminar e um futuro que ainda não nasceu" (Oliveira, 2017, p.69). Por outro lado, o ensino artístico no contexto educativo tem enfrentado desafios significativos no que respeita à formação adequada dos professores (Abrantes, 2003). Ou seja, por um lado há um ensino, sobretudo ao nível superior, que não parece responder ao ensejo do conhecimento das técnicas de representação assentes numa linguagem académica tradicional, por outro lado, os professores não estão preparados para responder face a estes desafios por consequência do próprio desconhecimento destes e por consequência da formação de uma cultura avessa, e mesmo beligerante em relação a este conhecimento e prática artística.

Pensar no ensino artístico e em especial, no ensino superior em Belas Artes é responder aos novos desafios e exigências, que valores e práticas são hoje desenvolvidos, e por consequência, que mitos e verdades são colocados em causa (Oliveira, 2017). Diferentes conceções de arte, aparentemente opostas, podem colocar em causa os atores que as praticam e defendem. A arte contemporânea,

através dos seus meios, ora de museus que a promovem, galerias e instituições de ensino, construíram modas, validaram artistas, apresentaram ao público a arte e o artista como a legitima eleição. Ao longo do tempo estes espaços foram sendo normalizados por uma equipa de entendidos que então os geria e dessa forma encarado pelo público. Tal distinção inculcada no público permitiu, muitas vezes, a aceitação desta e, em consequência, a aceitação do valor de determinada arte produzida por determinado artista. Esta aceitação, que não se explica por uma lógica aparente, proporciona a ilusão e a criação da ideia do "génio" expressa no valor de mercado das suas obras assinadas, justificando o endeusamento de uns em detrimento de outros (Sousa, R. et al., 2019).

Observa-se que, na contemporaneidade, o suporte de divulgação dos valores culturais está a cargo de poderosas corporações económicas; os meios de comunicação de massas têm a função de transmitir valores simbólicos de acordo com os interesses económicos prevalecentes - os das corporações, estando limitados à condição de técnicos de informação de uma cultura globalizada que serve o patronato - os media tornam-se o meio por excelência (Fonseca, 2007). Neste contexto de mercado, a arte contemporânea[8] não se constitui como um instrumento estético tal como acontecia no passado, mas antes como valor simbólico, deixou de se tornar um instrumento de promoção ideológica (fazendo parte a divulgação valores culturais, sociais, morais e éticos), para tornar-se uma mercadoria a ser propagandeada e na qual se investe inúmeros recursos que visam suscitar o interesse do público (Fonseca, 2007). Como se constata, nas atuais circunstâncias, os meios de divulgação tem a capacidade de colocar as criações do artista ao alcance de todos, adquirindo por isso uma grande importância ao serviço do mercado. É por isso que o percurso favorável na carreira do artista implica o acesso do público e da crítica à sua obra através dos media, seja por cartazes, folhetos, convites, anúncios em secções artísticas, noticiários, criticas e/ou artigos em espaços especializados, etc. Toda a difusão envolve variadas pessoas de várias formações (jornalistas, críticos, fotográfos, etc.) que trabalham para a mobilização do público para as exposições patentes nas galerias e museus. A propaganda torna-

[8] A arte contemporânea aqui referida está ligada à subjetividade e à abstração e outros tipos de correntes artísticas opostas à arte académica.

se uma conduta habitual, o modus operandi no que diz respeito à influência de poderes existentes entre a instituição artística e os investidores do produto (Fonseca, 2007). O modo de divulgação de um evento artístico visa criar o fascínio do espetador através da psicologia, da mediação semiótica que formam os discursos dirigidos ao público - "O problema deste tipo de propaganda é o facto de absorver valores inerentes à propaganda de qualquer outro tipo de mercadoria..." (Fonseca, 2007, p.2) "O fascínio e o espetáculo tornaram-se implícitos nos modos de propaganda da arte..." (Fonseca, 2007, p.2). A valorização de uma exposição de um artista por uma propaganda empreendedora visa responder os propósitos de mercado. Os interesses económicos que regem a cultura de mercado da arte fomentam o cultivo da crença da genialidade do autor pois tal possibilita um aumento do valor de mercado das suas obras e consequentemente uma maior receita que advém das vendas realizadas (Sousa, R. et al., 2019). É, através de uma política discursiva, que se procura despoletar no público uma atitude contemplativa e estetizante em relação à obra de arte, e que o valor desta, previamente atribuído, é muitas das vezes aceite pelo público, não por convicção do objeto enquanto fenómeno artístico mas por convenção social (Sousa, R. et al., 2019).

Segundo a Filipa Almeida (Almeida, 2009), e de acordo com o que foi dito anteriormente, a construção da reputação artística e consequente estatuto num mercado de valores, estão ligados com a construção social deste valor ou seja, com a coordenação necessária entre vários atores para que se dê tal legitimação. Em consequência, e quando atingem este patamar de legitimação de valor, muitas das obras de arte são adquiridas por um alto preço por estarem vinculadas à imagem de marca de autoria numa situação contextual de celebrização (Sousa, R. et al., 2019). Neste contexto a obra de arte passa a ser como outro objeto de cultura de massas mas, sob o pretexto da sua singularidade, hierarquicamente superior a outros objetos de consumo. A obra de arte torna-se também um elemento de distinção social- o funcionamento do sistema cultural inverte-se - a dimensão educativa passa a ser secundarizada e esta é consumida como um objeto de luxo, elemento de prestígio sem aparente funcionalidade (Fonseca, 2007). De facto, pode-se afirmar que nunca o sucesso de um artista e da sua obra esteve tão dependente de fatores externos à obra, e ao mesmo tempo, independente da própria criação artística. Na

construção social deste valor participam principalmente, e de forma coordenada entre si, diferentes atores; o galerista é o negociante da arte que necessita de um espaço no qual expõe obras de arte para os potenciais compradores; Os artistas produzem as obras de arte; Os críticos produzem os discursos que se tornam indispensáveis para que se possa avaliar o trabalho artístico e atribuir-lhe um determinado lugar no mercado; e por fim o público visitante, que se divide entre os compradores - aqueles que sustentam as galerias, e os que não compram mas que contribuem para a difusão das obras e dos artistas.

No que diz respeito aos discursos utilizados por parte destes atores, com maior peso para os críticos, para a atribuição de juízos sobre o valor dos artistas e das suas obras, é privilegiado os processos de interpretação dos próprios atores (Almeida, 2009). É curioso notar que o valor subjetivo que justifica a majoração do preço da obra não é averigado de uma maneira racional (Sousa, R. et al., 2019), ou seja, a perceção da qualidade da obra de arte, que determina o seu valor, não é imediatamente objetivável através de critérios específicos, sendo estes critérios e a atribuição de valor estabelecidos por estes atores (Almeida, 2009). A importância das redes de relações sociais entre atores têm uma influência preponderante na atribuição deste valor, normalmente ligadas por uma corrente de dependência dentro de uma hierarquia de posições, onde se evidenciam aspetos como a pertença a uma linhagem de influência como a uma determinada escola ou figura (Almeida, 2009). Assim, as relações sociais influenciam como o autor e a sua obra são vistos, passando a formar-se uma imagem/opinião acerca do objeto artístico, não tanto baseado nas suas características intrínsecas, mas na posição que o autor ocupa no conjunto de relações (Almeida, 2009).

Sendo que a arte contemporânea pretende apresentar características de singularidade e novidade, o valor da obra de arte é difícil de determinar (Almeida, 2009). Tais parâmetros não permitem determinar critérios quantificáveis do valor de obra de arte. O quão singular ou demonstrativo da novidade pode ser uma determinada obra de arte? Perante esta pergunta, constata-se que o grande público dificilmente reconhece os propósitos das representações abstratas o que promove o desinteresse de muitos (Albuquerque, 2017). Cumprindo a tarefa da comunicação associada ao design para a massas, Munari defende que uma imagem tem de ser

objetiva de forma a ser legível por todos referindo que os aspectos da comunicação visual têm algo em comum: a objetividade (Munari, 2007). Munari refere que: " Se a imagem usada para uma certa mensagem não é objetiva, tem muito menos possibilidades de comunicação visual: é necessário que a imagem usada seja legível para todos e por todos da mesma maneira; caso contrário, não há comunicação, mas confusão visual." (Munari, 2007, p.16). Neste sentido, Munari desvaloriza o artista que não é capaz de se comunicar por esta via: "…não existe aqui o artista que diz: eu concebo assim e os outros que se arranjem; se não me compreendem, pior para eles. O artista que tem uma visão pessoal do mundo só tem valor se a comunicação visual, o suporte da imagem, tem valor objetivo; de outro modo, encontra-se no mundo dos códigos mais ou menos secretos, pelo que algumas mensagens são percebidas apenas por poucas pessoas; aquelas mesmas que já conheciam a mensagem." (Munari, 2007, p.19).

Num sentido contrário as referências de avaliação na arte clássica são mais facilmente aplicáveis, na qual a técnica empregue, o rigor das regras de representação académica, originalidade de representação de uma temática específica, entre outros, são fatores de maior relevância na atribuição deste valor num mesmo sistema de criação e reconhecimento. O que com frequência acontece, é a preferência da convivência com traços da arte romântica por parte da maioria dos espetadores; de forma geral, as pessoas mantém um padrão estético ligado a uma narrativa de representação clássica (Albuquerque, 2017). Provavelmente será por isso que o público tende a reconhecer facilmente o valor de uma boa pintura académica.

A mudança de paradigma pode constituir um risco para o *status quo* pré-estabelecido e dominado por interesses próprios distintos. A inversão de valores pode colocar em questão certos lugares estabelecidos, mas, a aceitação de outras correntes que decorrem do mundo para lá dos muros das organizações e instituições culturais que as delimitam, é essencial para uma democratização da arte e a adaptação a uma realidade prática já existente. Resistir à mudança é permanecer passivamente perante uma mentalidade imposta, única e autocrática. A mudança é inevitável e necessária ao tempo presente.

Refletir sobre o ensino artístico e as suas carências na atualidade implica repensar o perfil profissional do professor. É sabido que a conceção da docência no ensino superior deve implicar uma atividade complexa que exige uma multiplicidade de saberes e competências. Além disso, as relações de permeabilidade entre as práticas artísticas na contemporaneidade e a docência, devem permitir que o professor integre novas áreas de interesse, novas conceções, novas identidades artísticas. A docência deve também ser por isso reflexo de contingências contemporâneas, permitindo o avanço ou o recuo na educação artística. A alteração é inerente e inevitável ao tempo em que vivemos. Como afirma Zabalza: "Nenhuma inovação é pensável à margem daqueles que a têm de realizar: os professores transformam-se sempre nos mediadores e agentes básicos das inovações das universidades" (Oliveira, 2017, p. 71). Este processo de mudança, no qual a docência é preponderante na preparação do aluno face às contingências atuais, exige uma adaptação no perfil do professor e a ampliação das suas competências. Nesta perspetiva, a educação deve "dominar" a complexidade global. Como refere Mónica (2017) : "O ensino superior artístico de belas artes atual não pode promover saberes divididos, compartimentados, pois assim tornam-se inadequados às necessidades da realidade. Ao contrário, ela deve articular os problemas multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais e planetários que estamos a viver." (Oliveira, 2017, p. 71).

Outro aspeto a considerar no ensino artístico com vista à adaptação deste tendo em conta a inclusão de métodos e regras académicas, é a articulação entre teoria e prática como dimensões fundamentais e indissociáveis, sendo que toda a aprendizagem está sujeita à aquisição de conhecimento e da sua experimentação. Segundo Schön (2000), a valorização da componente teórica em desfavor da componente prática é um modelo que gera pouca aplicabilidade (Oliveira, 2017).

Julgo ser necessário os professores desenvolverem outras competências e saberes que não sejam só teóricos e específicos mas outros saberes referentes ao "talento artístico", onde se revela além do domínio técnico, uma maior intuição, criatividade, espontaneidade e perspicácia (Oliveira, 2017). De acordo com Mónica Gonçalves, o ensino superior de Belas Artes deve desenhar uma nova proposta educacional que contemple uma forte componente prática, onde os alunos aprendem através do

saber-fazer, ou seja, a teoria é sustentada pela sua prática. Donald Schön entende de facto que o aluno deve ser instruído a fazer e desta forma aprender (Oliveira, 2017). As mudanças enumeradas para uma escola de Belas Artes do séc. XXI deverão proporcionar uma recontextualização do ensino superior artístico atual, a unicidade e interligação de conhecimentos permitirá uma melhor atuação e uma resposta adequada perante diferentes desafios relacionados com a complexidade do mundo na atualidade (Oliveira, 2017).

As considerações feitas resultam de uma análise na qual se evidencia uma síntese baseada na categorização geral encontrada. Para além destas, o estudo realizado por Mónica Oliveira sobre um grupo de 40 docentes de ensino superior artístico de belas artes, e para o qual adoptou como método para a recolha de informação a entrevista, refere que os professores entrevistados apontam a falta de preparação dos alunos que chegam ao ensino superior na área artística como resultado de uma educação básica e secundária facilista e facilitada - "são muito poucos os que vêm com preparação para a discussão, para o debate, para o aprofundamento das questões artísticas." (Oliveira, 2017, p .78). Estes professores salientam também a pouca vocação dos alunos atuais para os cursos de arte- a desmotivação e o desinteresse, juntamente com a pouca maturidade característica desta juventude como razões apontadas- "os alunos estão pouco convictos do que querem fazer e portanto procuram estas formações porque lhes parecem fáceis, menos responsáveis". (Oliveira, 2017, p.79). O ensino superior caminha para uma mudança, lenta, que não depende apenas da vontade dos professores, mas também da participação da sociedade e principalmente dos seus interlocutores. Um dos professores entrevistados refere que "A sua função [das belas artes] é ser o garante de uma manutenção de saberes, uma ligação com o passado e aquilo que vão sendo as novas descobertas."; "deve-se partir para a novidade mas tentando equilibrar o que está sedimentado e é passado. Quando isto não acontece é curioso ver que o discurso é tentar ir buscar o que se perdeu e que vai ter de se reinventar do zero." (Oliveira, 2017, p.79). De facto, parece óbvio que este movimento global na busca do domínio na representação figurativa de tipo académico demonstra uma vontade de colmatar lacunas, quer na formação artística, quer na representatividade da arte no contexto atual. Outro aspecto anotado no estudo refere que 80% dos entrevistados

afirmam que “...uma escola de belas artes do séc. XXI deve centrar o seu interesse primordial na prática artística”; “O aluno de artes deve estar bem sediado nos ateliers e aí deve ser capaz de articular todos os saberes em prol da prática.” (Oliveira, 2017, p.80); “...os alunos de artes deveriam ir todos os dias ao atelier e não apenas 3 vezes por semana. O atelier agrega saberes, é um espaço de pensar e não só do fazer...” (Oliveira, 2017, p .80). Compreende-se que o domínio técnico da representação figurativa exige um estudo prático constante, paciência e o uso correcto das técnicas. A maioria dos entrevistados demonstra a vontade de uma mudança no ensino, na (re)estruturação dos cursos em função de uma formação artística adequada para o perfil profissional para que os alunos possam assumir um papel ativo e responsável na sociedade; “Não se admite que um aluno saia da faculdade de medicina sem saber a distinção entre um rim e um pulmão, agora na área artística, pode-se confundir cores, podem até não saber desenhar.” (Oliveira, 2017, p .80). Para a formação integral dos estudantes, é importante reconhecer as habilidades práticas desenvolvidas por meio do desenho como a observação, representação e desenvolvimento de várias técnicas e materiais.

Outro dilema apresentado neste estudo pelos professores entrevistados é a deficiente formação dos alunos que se candidatam ao ensino superior. “A preparação dos alunos na área artística é praticamente nula desde a sua formação básica.” (Oliveira, 2017, p .80) , “... não conhecem a linguagem elementar das artes, nunca visitaram exposições.”, “quando chegam ao ensino superior trazem consigo um conjunto rudimentar de conhecimentos onde não é possível dar continuidade ao processo de aprendizagem...” (Oliveira, 2017, p.80).

Parece-me importante considerar no ensino artístico, uma maior articulação entre a componente prática e a teoria como dimensões inseparáveis no seu denominador comum que é a formação artística dos alunos. Neste contexto, a aprendizagem é indissociável da componente prática como também da componente teórica, isto é, a aprendizagem está sujeita à experimentação de um determinado conhecimento anteriormente ensinado . Não deve, por isso, haver uma valorização teórica sem a sua experimentação prática ou vice-versa. Quando tal não acontece, a compreensão torna-se limitada, a apropriação de novos saberes é menor devido à falta de oportunidades para explorar e aplicar os conteúdos expostos em aula.

Não tendo como objetivo o ensino das artes criar necessariamente artistas ou professsores, um maior investimento por parte dos professores em colmatar tais lacunas, através de uma forte componente prática e de atelier onde os alunos possam aprender através do fazer, permitiria dotar os alunos de um espaço de trabalho prático, quebrando barreiras e aproximando-os de uma prática em que podem articular diferentes formas de ver a realidade, e tornando-os ao mesmo tempo mais críticos em relação ao que os rodeia. O professor, ao estimular a prática artística nos seus alunos, está a trazer para a disciplina "os vários conhecimentos do aluno, experiências pessoais e académicas, proporcionando ao mesmo o espaço de reflexão sobre o que o rodeia", ao mesmo tempo que este espaço de reflexão estimula "um comportamento ativo, onde se possibilitam o cruzamento entre educação artística, outras áreas do saber e sociedade" (Silva, 2011, p.38).

[A escolha por uma área artística- dilemas e causas]

A formação artística abrange, além da escola, um campo formativo amplo que advém do conjunto de valores familiares, do contexto sociocultural, e de todas as opções feitas no palmilhar do percurso artístico. A motivação para o caminho das artes que ocorre antes da escolha para o secundário, advém muitas vezes da educação não formal, isto é, da influência familiar na educação proporcionada, dos interesses pessoais e passatempos, curiosidades de cada um e de outros fatores muitas vezes desvinculados do universo artístico (Afonso, 2016). De facto, a formação artística é resultado de toda a carga de cultura que vai sendo apreendida no decorrer dos anos, mas também de disposições estabelecidas, tanto de princípio de socialização como de individualização, através das quais constituíram o seu *habitus*.

Nos dias de hoje, a formação artística passa normalmente por uma formação praticamente exclusiva do ponto de vista institucional. Na escola, muitos alunos não sabem bem o que procuram, o que querem seguir ou não, têm em conta as suas maiores dificuldades sentidas ao longo do percurso escolar ao nível dos currículos e por isso evitam certas áreas formativas (Afonso, 2016.) A área artística têm sido o reflexo de escolhas que evitam áreas menos apetecíveis e que por isso se constituem

como “caminhos de fuga” . Além disso, as artes visuais não são tomadas com a seriedade de outras disciplinas por não serem vistas como relevantes na obtenção de emprego. Por outro lado, surge por vezes um maior ênfase dado, seja nas escolas ou em contexto familiar, às disciplinas “clássicas” como a matemática, as ciências e as línguas, por existir a crença de que são áreas preponderantes para o sucesso dos alunos no futuro, fazendo com que estes optem por escolhas muitas vezes não fundamentadas (Afonso, 2016). Como tal, em consequência, as artes visuais, apesar da sua afirmação enquanto disciplinas curriculares integradas na escola pública, continuam voltadas a um estado precário, fragmentário, sendo o seu reconhecimento colocado em causa. Desde a sua institucionalização, as artes visuais tem-se feito acompanhar de uma tensão crónica comparativamente com outras áreas de estudo, confrontada com a “permanente necessidade de lutar pela sobrevivência e justificar as razões da sua própria existência” (Cabeleira, 2017, p.133).

Para Martins, uma das razões para que as artes sejam desconsideradas enquanto campo de saber específico e serem vistas como suplemento ou componente lúdico em comparação com outras disciplinas vistas como “sérias”, tem a ver com o estatuto da excelência de livre expressão da criança fruto da predominância dos discursos psicopedagógicos (Martins, 2016). Estes discursos que se encontram na educação artística ligam a arte à sua capacidade de potenciar efeitos transformadores sobre os sujeitos (Martins, 2017). Estes efeitos compreendem valores ao nível da inclusão, participação entre outros benefícios para o desenvolvimento saudável das crianças e jovens. Estes discursos demonstram uma positividade inquestionável dos efeitos da arte em contexto educativo e supostamente, capacitam os jovens, não no campo do conhecimento artístico nem na compreensão do mundo mas antes nas propriedades socialmente integradores e inclusivas (Martins, 2016). Constata-se que, ao longo da história do ensino artístico, há uma mudança dos seus propósitos iniciais por outros que tendem a anular os primeiros. A juntar a isto, a constante vontade de reforma e imposição da novidade, nos currículos e programas, pôde resultar na falta de conhecimento dos propósitos das artes na educação por parte dos professores. Como refere Martins, o desconhecimento do passado das artes na educação, leva-nos a pensar,

repetidamente, “a colocar a questão da reforma e da novidade, por oposição a uma tradição que se desconhece” (Martins, 2017, p.14).

Parece-me importante a adaptação da prática pedagógica dos docentes de Artes Visuais optando por uma estratégia diferente, vinculada à cultura visual dos alunos, sem descurar todo o legado histórico das Belas Artes que fomenta o ensino integral, que faça desenvolver as capacidades relativamente ao desenho e técnicas de representação académicas, procurando a valorização dos seus conhecimentos adquiridos sobre uma cultura visual que lhes é próxima.

A propósito dos discursos de apologia à mudança na defesa e afirmação de novas visões pedagógicas para o ensino, partilho um pequeno texto cuja leitura suscitou curiosidade pelas semelhanças e possibilidades de comparação com atuais narrativas de práticas inovadoras do ensino. A autoria é de uma professora do ensino básico e foi publicado no jornal de uma aldeia, Carregosa (Oliveira de Azeméis), a Janeiro de 1978 com o título “A escola de hoje no nosso meio”. Diz-nos:

> Às 8 horas, pelos caminhos da nossa aldeia, passam, saltitantes e aos bandos, tal como passarinhos chilreando, as crianças para a escola. As suas idades vãos dos 6 anos ao 15 e as suas capacidades são diversas; contudo, todos procuram atingir o mesmo ideal: a instrução.
>
> Têm à sua espera o professor amigo que está atento a todas as necessidades dos seus colaboradores, para, em conjunto, trabalharem para a formação de membros capazes de serem os verdadeiros esclarecidos e competentes construtores da sociedade do futuro. O professor de hoje ajuda a criança a elaborar o seu próprio saber, a organizar a sua própria experiência para que ela lhes possa ser útil no processo de adaptação vital e viver em grupo.
>
> São de carácter inconfundível as formas de beleza que a criança é capaz de atingir quando, livremente, a deixam experimentar e procurar o seu caminho por meio de tentativas sucessivas em que, pouco a pouco, aprende não só a controlar e

a dominar a matéria, o gosto ou a linguagem, mas também a exprimir-se através do traço, da mancha, do ritmo da palavra falada ou escrita, transmitindo a sua mensagem própria, quando o ambiente se apresenta propício para a receber e compreender.

Não se trata mais de transmitir conhecimentos por meio de exposições desligadas da vida. O professor deixou de ser aquele que na escola tradicional expunha a matéria por detrás da secretária, para lhe caber o difícil papel de coligir material de consulta e experimentação, orientar a observação, responder a perguntas, exemplificar métodos de trabalho, estimular os deprimidos, acalmar os excitados, canalizar energias, integrar as actividades parciais e conduzir o grupo para a realização do plano de trabalho proposto de início e por todos aceite.

A aula não é obra do professor - será feita pelos alunos. É uma oficina com um plano de trabalho semanal onde cada um dessempenha o papel para que demonstre maiores aptidões; uma oficina em que se respeite a criação livre e a espontaneidade natural que se traduzirão em formas de expressão e em construções intelectuais autênticas. A criança de hoje gosta da escola, porque se realiza livremente em contacto com o meio, esperando a colaboração amiga e sincera dos pais e professores, para a sua cultura integral. (Gonçalves, 1978, p.2).

3. Estágio

[Introdução]

O presente estágio tem como objetivo principal a obtenção de competências de saberes científicos e pedagógicos ao nível do ensino das Artes Visuais por forma a obter o mestrado profissionalizante do Ensino das Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. É no âmbito do estágio que é realizada a Unidade Didática inserida na área curricular da disciplina de Desenho A, da turma do 11ºE do ensino secundário.

O estágio representa a possibilidade dos alunos/professores, de exercerem, com supervisão pedagógica, a sua vocação profissional, sendo por isso, uma das componentes mais valorizadas na sua formação (Apolinário, 2013). O estágio compreende a exposição de todas as dúvidas e/ou certezas dos futuros professores, numa aproximação a um contexto e prática real da docência. Esta aproximação resulta da interação entre vários atores; o professor estagiário, o grupo de alunos, o professor cooperante, mas também toda a comunidade educativa. No contexto educativo, o estágio permitiu-me aprofundar a minha compreensão sobre a dinâmica da escola, neste caso da ESFC, com as suas atuais diferenças comparativamente à minha frequência no mesmo estabelecimento. Foi possível perceber os modos de organização e de funcionamento da escola enquanto resultado dos órgãos de governo da escola. Desta forma comecei por acompanhar com maior regularidade a disciplina de Desenho A, inserida no curso de Artes Visuais da turma de 11ºE. Foi também possível o acompanhamento das disciplinas de Geometria Descritiva A, Oficina de Artes e História da Arte do 11º E e 12ºE, pertencentes ao curso de Artes Visuais.

[Período inicial do estágio]

Num primeiro momento, o estágio desenvolveu-se mais especificamente através da observação da dinâmica da escola, participação nas reuniões intercalares e observação de aulas, tanto das aulas do professor cooperante como de outros

professores de outras disciplinas que autorizaram o acompanhamento das suas aulas. Foi também possível acompanhar e participar nas várias atividades que a escola promove para com os seus alunos e, concretamente, com a turma do 11ºE. Nestas atividades insere-se o projecto do Domínio de Autonomia Curricular (DAC), que se integra nos objetivos estratégicos de desenvolvimento do currículo e avaliação da ESFC. De acordo com o seu Regulamento Interno (RI) com vista à promoção das competências previstas no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o programa DAC promove projectos ao visar a interdisciplinaridade, articulando a opção curricular e temática escolhida com as várias disciplinas envolvidas (ESFC, 2024). Os projectos desenvoldidos neste âmbito visam apostar na autonomia dos alunos, na criatividades, no trabalho de cooperação entre os alunos e professores e "numa gestão mais integrada e contextualizada do currículo" (ESFC, 2024, para.1). Estes projetos fogem assim à "tradicional" exposição curricular e à aula focada na figura centralizante do professor.

O projecto DAC que a turma do 11ºE desenvolveu, em colaboração com os alunos do 1º ciclo, consistiu na renovação de um espaço escolar pertencente ao agrupamento, mais concretamente na criação de um mural em azulejo, no "Espaço Azul" na Escola Eb1 do Outeiro. Foi notório o envolvimento da turma na criação do mural, primeiro com a feitura de esboços e, mais tarde, desenhos coloridos, esforço que foi repartido entre grupos. Os estudantes foram incentivados desta forma, a trocarem as suas ideias e a desenvolverem trabalho em equipa em contexto da sala de aula promovendo assim o espírito de união, o trabalho em grupo e aprendizagens entre pares.



Fig.1 Projeto realizado para a renovação de um espaço escolar

Senti que a motivação da turma do 11ºE prendia-se com a necessidade de renovação de um espaço para os alunos do primeiro ciclo, sabendo ao mesmo tempo que o seu trabalho iria estar exposto de forma permanente. Este trabalho pareceu-me importante, pois, além de uma contribuição necessária, é um exemplo de atividade que estabelece uma ligação fora da escola sede, combatendo a apatia e o isolamento dos alunos no espaço escolar e fomentando um espírito de entre ajuda e troca de experiências. Além disso pude notar que o envolvimento dos alunos neste projeto promoveu a autonomia destes fazendo com que se tornassem atores e artífices do seu próprio desenvolvimento.

Neste período inicial, a observação do espaço escolar e a oportunidade de focar a minha observação na relação dos professores com os alunos como também nos processos de ensino e aprendizagem em contexto da sala de aula, foi constante. A observação em aula tinha como objetivo compreender como os professores abordavam as diferentes matérias e transmitiam os conhecimentos aos estudantes, habilidades e técnicas nas diferentes disciplinas, e entender como a relação entre professor e aluno pode melhorar o sucesso de aprendizagem deste. A observação do método de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos professores foi oportuno para analisar e comparar diferentes metodologias. Esta observação incidiu sobre: A organização da sala de aula e dos alunos no espaço; Seleção das atividades e métodos usados; O comportamento dos alunos e a participação destes; A interação dos professores com os estudantes; Que estímulos foram aplicados para a participação dos alunos; As metodologias de ensino e aprendizagem, entre outras observações.

Pude experienciar variados tipos de situações habituais na prática docente. Pareceu-me notório que a relação que o professor estabelece com os estudantes é muito importante para o sucesso do ensino/aprendizagem dos alunos. Constatei que a docência gira em torno de vários aspetos, sobretudo o da autoridade e o do afeto, fundamentais do processo de aprendizagem.

Como construir autoridade no espaço da sala de aula sem colocar em causa a afinidade e empatia gerada entre os alunos e o professor? Ou vice-versa, como construir uma postura empática e de afinidade com os alunos no contexto da docência sem perder a autoridade? Estas são perguntas que a mim me colocava por

ser um desafio combinar estas duas dimensões. Facilmente reconheci no Professor cooperante, no exercício da docência, esta combinação entre empatia/autoridade. Ao professor, pelas suas qualidades próprias decorrentes do seu estatuto, cabe desempenhar um papel de autoridade que significa também confiança e respeito (Garcia e Cardona 2016). Tal estatuto deve-se ao cumprimento das premissas pedagógicas; o reconhecimento da sua responsabilidade quer seja pelo cargo que ocupa, quer seja pelas qualidades próprias. Em termos pedagógicos, a autoridade do professor prende-se com a sua capacidade em motivar os alunos a que reconheçam como educativo/a o espaço e relação que se abre entre eles (Garcia e Cardona 2016).

Foi muito gratificante a oportunidade de estagiar com o Professor cooperante, o Prof. Mário que, com mais de 40 anos de serviço se manifestou-se sempre audaz e afável na sua relação com os outros. Foi uma importante oportunidade de aprender de que forma o professor deve estar e relacionar-se com os alunos, influindo positivamente no processo de ensino-aprendizagem.

Observação das aulas de Desenho 11º E

A turma do 11º E é uma turma constituída por 26 estudantes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, sendo 23 raparigas e 3 rapazes. As aulas de Desenho A funcionam em regime de turnos, ou seja, são distribuídas duas vezes por semana em 3 tempos letivos de 45 minutos. Na segunda-feira a aula de Desenho A era dada à turma inteira; na terça-feira apenas à metade da turma (turno 1); e na quinta-feira à outra metade da turma (turno 2).

A sala de aula organiza-se de acordo com as relações sociais entre os estudantes, tendo sido notório ao longo do tempo a proximidade entre alunos, formando pequenos grupos entre a turma. Quando foi necessária a organização da turma em grupos exigido pelos trabalhos que decorreram ao longo do ano lectivo, a turma facilmente se organizou com base nas suas preferências. Ao longo do tempo percebi que se tratava de uma turma "fácil" e escolarizada, de forma geral, tinham o mesmo foco em adquirir conhecimentos e obter sucesso escolar, era por isso uma turma que colaborava e sem alunos que pudessem por em causa a estabilidade da turma. A seleção dos exercícios propostos pelo professor cooperante foi feita de acordo com a matéria curricular, no entanto foi sendo feita uma aproximação dos

alunos ao Exame Nacional com realização de um exercício similar embora adaptado ao grau de exigência estipulado.

Para além das propostas de trabalho ao longo do ano lectivo, os estudantes envolveram-se na realização das iniciativas e festividades da escola/agrupamento, tendo-se verificado, através destas, momentos de maior animação e interesse coletivo no desenvolvimento das suas atividades. Entre as principais iniciativas podemos referir: O desenvolvimento criativo de um mural para a escola do Outeiro com vista à criação de um mural azulejar no âmbito do projecto DAC; A preparação e exposição dos trabalhos dos alunos no grande Hall de entrada da escola no dia dedicado às artes visuais; A atividade "Liberdade" que, no âmbito das comemorações dos 50 anos do 25 de Abril, se criou um espaço em branco, acessível a toda a comunidade escolar, para que se pudesse refletir e nele escrever sobre a liberdade; A realização de trabalhos dedicados aos 50 anos do 25 de Abril e exposição destes na Galeria Municipal Tomás Costa no centro da cidade; A criação de um mural dedicado ao 25 de Abril; A visita de estudo realizada a Vilar Maior; A exposição dos trabalhos de artes no *Dia do Patrono*, a 24 de Maio.

Pude constatar, nestas atividades, a motivação dos alunos para a participação em todas as acções da comunidade educativa.

A observação feita durante as aulas permitiu-me conhecer atitudes educativas de estímulo de comportamentos adequados aos hábitos de independência progressiva dos alunos. Os diversos trabalhos adotados pelo professor foram direcionados para: os alunos familiarizaram-se com um exercício similar ao do Exame Nacional, preparando-se melhor para desafios que ocorrerão no ano letivo seguinte; a temática da figura humana/desenho de observação de objetos naturais e manufaturados, orientado-os para a importância do rigor do desenho na execução das proporções, tridimensionalidade, textura e relação espacial entre os vários elementos de composição; foram exploradas várias técnicas, quer ao nível de desenho quer ao nível da exploração do material pictórico, incluindo a experimentação de técnicas mistas; os estudantes foram encorajados a envolverem-se nos projectos criativos e atividades relacionadas com as festividades da escola.

É através da análise do professor cooperante, análise colectiva e discussões em grupo, e realização de avaliações formais, que são feitos os comentários

individuais que ajudam os estudantes a identificar os aspetos positivos do seu trabalho como também os aspetos a melhorar e que necessitam de mais apoio para o desenvolvimento contínuo.

Quanto ao comportamento dos estudantes, verificou-se alguma diversidade no decorrer dos trabalhos. No geral trata-se de uma turma com bom comportamento, alguns estudantes demonstraram-se proactivos no desenvolvimento das propostas, uns com maior facilidade porque não encontravam grandes dificuldades outros porque eram empenhados. Os alunos proativos, em menor número, revelaram uma maior participação nas aulas, chegando a haver alguma disputa entre eles, além disso correspondiam de forma muito interessada ao que era solicitado, procurando responder de forma breve e assertiva. Estes alunos revelaram autonomia na procura de soluções, mas também pediam ajuda quando se deparavam com alguma dificuldade. No entanto, a grande maioria dos alunos demonstraram interesse e empenho no desenvolvimento das propostas. Relativamente à gestão do tempo, constatei dificuldades de alguns alunos na gestão do tempo por forma a cumprir os prazos de execução. Aliás, os exercícios apresentados à turma, foram sendo adiados devido ao atraso dos alunos. A avaliação feita pelo professor cooperante resultou de vários pontos de análise, nomeadamente as atitudes e comportamentos dos estudantes, nomeadamente o empenho, envolvimento destes nos exercícios propostos, bem como a duração do tempo de execução e cumprimento dos prazos, sendo que os trabalhos entregues inacabados foram igualmente avaliados. O professor cooperante alertou aos estudantes que seria também nota de avaliação o envolvimento dos estudantes e o seu desempenho nas atividades da escola. Apesar do bom comportamento geral da turma e do empenho nas propostas, considero que se verifica alguma falta de motivação dos alunos para desenvolver os seus trabalhos em tempo útil. Entre outras dificuldades detectei: dificuldade de organização da sua mesa de trabalho - grande parte dos alunos possuem os materiais dispostos de forma aleatória na mesa de trabalho, sem que alguma regra que possa impor a sua organização; dificuldades na expressão das suas ideias de forma verbal - tendo em conta a natureza, por vezes técnica, ou por outras vezes na abordagem de certos conceitos abstratos inerentes à disciplina, as dificuldades na comunicação por vezes foram notórias sendo que

necessitaram de mais tempo para se fazerem entender; tal dificuldade de expressão deveu-se também a um domínio linguístico insuficiente, embora esta razão tenha sido pouco notada; organização da sala de aula- por vezes houve uma chamada de atenção para com os alunos na forma como estes colocavam os restantes materiais (mochilas, capas, vestuário por exemplo).

O professor cooperante tem uma boa relação com a turma, tendo a capacidade de demonstrar empatia e autoridade, tem uma comunicação clara e aberta com os alunos. Notei que era dado aos alunos espaço para intervirem e, além disso, eram encorajados pelo professor a fazê-lo, através da exposição das suas dúvidas, das suas ideias, preocupações, e também certezas sobre a temática abordada. O professor cooperante tem uma atitude de incentivo para com os seus alunos pelo retorno construtivo que o professor lhes dá sobre o desempenho destes, animando-os quando a resposta poderia ser melhor ao que lhes é proposto em contexto da sala de aula. Através da avaliação formativa que se manifesta de forma contínua ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o professor cooperante fornece os comentários necessários para a melhoria dos trabalhos, dos projectos dos alunos e/ou de qualquer aspecto a melhorar no desempenho destes. Além disso, apoia-os individualmente nas suas necessidades e interesses. Para fomentar a participação ativa dos alunos, o professor cooperante cria um ambiente aberto à discussão e à expressão das várias opiniões dos alunos. Todos os alunos se envolveram nos projetos colaborativos para as festividades e iniciativas da escola, e a sua opinião contribui para o desenvolvimento destes. A reunião intercalar do primeiro semestre antecedeu a realização da proposta didática e, com a presença dos professores e directora de turma, foi através desta que pude conhecer melhor a turma e a todas as questões que foram surgindo em relação a cada aluno. A reunião trata-se de uma forma de apreciar a evolução das aprendizagens dos alunos, das áreas a melhorar e consolidar, definindo também medidas de apoio para cada situação. A análise passou por avaliar e destacar vários aspetos particulares de cada aluno e avaliar quanto à cidadania, intervenção e empenho do aluno em cada uma das disciplinas. Além de compreender melhor a dinâmica da escola pude também compreender os docentes e a sua atividade educativa quanto às suas metodologias, visões, limitações e impossibilidades dos mesmos. Na reunião, dirigida pela diretora

de turma, os professores referiram e descreveram situações centrais, preenchendo os critérios de avaliação. A turma tem poucos resultados insatisfatórios, sendo que a grande maioria apresenta apenas resultados positivos nas variadas disciplinas. Vários alunos são descritos e avaliados de forma semelhante e encaixam-se no perfil de alunos "sem ou com poucas dificuldades", com aproveitamento "muito bom" e com bons e muitos bons resultados. São alunos que se destacam pela sua participação nas aulas, espírito crítico e empenho e que influenciam positivamente no decurso das aulas. Para os poucos alunos que apresentaram disciplinas com resultados insatisfatórios, os professores, num ambiente promotor de debate e argumentação de diversas questões, apresentam perspetivas e soluções para os problemas de cada aluno.

Neste primeiro momento de estágio pude notar a necessidade dos estudantes desenvolverem um trabalho mais estimulante para os próprios com vista ao seu desenvolvimento técnico e criativo, mas, sobretudo, para que possam estar mais motivados por forma a cumprir os prazos de execução atribuídos a cada exercício. Também me pareceu importante o desenvolvimento de espaços de debate sobre as temáticas a abordar para que estas sejam do interesse coletivo estabelecendo-se um compromisso pessoal entre a turma e o professor. Estes espaços de debate permitiriam desenvolver as propostas de forma adaptada aos interesses dos alunos, conectando com a cultura, ideias e com as experiências pessoais dos alunos. Desta forma, pretende-se a abordagem a temáticas pertinentes e significativas para os alunos, ligadas a situações da vida real, acontecimentos atuais ou a questões sociais, desenvolvendo assim as opiniões pessoais e críticas, motivando a capacidade de relacionar os seus pontos de vista com o processo criativo por meio visual.

[Segundo momento do estágio]

Decorrida a fase inicial do estágio, paulatinamente a minha presença nas salas de aulas passou a ser mais participativa procurando apoiar o professor cooperante bem como aos outros professores nos processos de ensino e

aprendizagem. Com o consentimento do professor cooperante, a minha participação nas aulas de Desenho A, incluiu o apoio também aos estudantes, na observação dos seus trabalhos e aconselhamento sobre como estes poderiam ser melhorados através de vários aspetos técnicos em concordância com a criatividade e desejo destes. Além da explicação ao estudante de como este poderia melhorar a eficácia técnica do desenho, achei pertinente e importante exemplificar tecnicamente o modo de como proceder. A possibilidade de aplicar na prática as técnicas e conhecimentos a transmitir é uma das condições necessárias para o sucesso de aprendizagem dos alunos. Outra condição necessária é o elogio dos aspectos positivos dos trabalhos dos alunos, o que promove o incentivo que conduzirá ao desenvolvimento criativo e artístico do aluno no que respeita à percepção visual e à capacidade de manipulação dos materiais e técnicas. Entendi que a colaboração entre professor e aluno torna possível uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, promove a auto-estima e auto-confiança ao mesmo tempo que desenvolve as competências necessárias que permitem reconhecer as suas possibilidades e progressos.

Foi no segundo semestre que se realizaram a maioria das atividades, momentos importantes para as atividades festivas da escola e a integração plena dos estudantes através da participação destes nos vários projetos.

Projectos escolares

O primeiro destes foi a exposição a toda a comunidade escolar dos trabalhos iniciados e terminados no primeiro semestre na Disciplina de Desenho A. A exposição foi realizada no grande Hall de entrada da escola no dia dedicado às artes visuais. A iniciativa é a melhor forma de mostrar à comunidade o que os alunos de arte fazem. Os trabalhos que foram expostos foram realizados na disciplina de Desenho A e foram expostos em conjunto com os trabalhos das turmas do 10º, 11º e 12ºano e recorrem a várias técnicas como a grafite, sanguínea, aguarela e técnica mista. Os motivos de representação foram diversos, desde a figura humana, espaço e objetos, tudo o que envolveu a noção das dimensões e que lhes permitiu explorar diferentes técnicas. A preparação da exposição foi orientada pelo professor cooperante e auxiliada por mim na escolha dos trabalhos e na colocação destes em

paredes divisórias. Os alunos também ajudaram na colocação. Esta amostra permitiu que os estudantes de outras áreas pudessem ver o trabalho dos estudantes do curso de Artes Visuais e aproximarem-se da área artística. Pude testemunhar comentários dos estudantes de admiração sobre os trabalhos e o interesse destes nesta área de estudo.

Comemorações dos 50 anos do 25 de Abril

As comemorações do cinquentenário do 25 de Abril foram promovidas pelo Projecto Cultural da Escola, no âmbito do Plano Nacional das Artes e consistiram num programa composto por diversos eventos e actividades, para os quais toda a comunidade escolar contribui na realização. A turma do 11ºE correspondeu com várias iniciativas tais como a atividade “Liberdade”; a realização de trabalhos sobre sobre o 25 de Abril e a exposição destes na Galeria Municipal e a criação de um mural.

Atividade “Liberdade”

Na atividade “Liberdade”, a turma, além de proporcionar um espaço, aberto a toda a comunidade escolar, dedicado à expressão de pensamentos sobre a temática, pôde também ela mesma redigir, ou expressar-se por via do desenho no espaço criado. O envolvimento da turma foi, mais uma vez, correspondeu ao que era desejado.



Fig.2 Participação dos estudantes na actividade “Liberdade”

O projeto consistiu na criação de um mural em papel de cartolina em branco que fosse acessível a todos, estando este no hall de entrada.

Realização de trabalhos sobre o 25 de Abril e exposição na Galeria Tomás da Costa

A realização dos trabalhos sobre o 25 de Abril permitiu aos alunos uma oportunidade pertinente de aprofundar o conhecimento sobre a luta pela Liberdade, ajudando-os a entenderem a importância do 25 de Abril, incentivando à reflexão sobre os valores que moldaram a sociedade portuguesa contemporânea. Os trabalhos executados mostraram uma grande variedade de tópicos relacionados, os quais se relacionam com eventos que impactaram a sociedade portuguesa; destacando-se várias abordagens sobre a revolução dos cravos, a transição de uma ditadura para a democracia; a liberdade de expressão e os direitos humanos; a opressão política; a guerra colonial desgastante; permitindo explorar as causas sociais e políticas que levaram ao descontentamento popular, compreender o ambiente que possibilitou a revolução, refletindo assim sobre os avanços e atuais desafios que podemos encontrar na nossa sociedade. A realização destes trabalhos escolares despertaram o interesse dos alunos pois puderam também assim estudar a história dos cravos como símbolo da revolução e as consequências económicas e sociais que se deram em Portugal nas últimas décadas.

A exposição teve como título - “Os estudantes estão na rua, não fiques na tua!”, decorreu a Galeria Municipal Tomás da Costa, no centro da cidade e a sua inauguração contou com a presença de muitas pessoas além dos alunos, encarregados de educação, professores, assistentes operacionais, como também representantes do poder autárquico e local, bem como do coordenador intermunicipal do plano Nacional das Artes, o professor Luís Monteiro. A inauguração contou ainda com um discurso improvisado de uma aluna, a qual versou sobre valores como a liberdade, a democracia, cidadania, o que mereceu a apreciação da amostra dos trabalhos e justos aplausos pela comunidade. A realização desta mostra expositiva pelos alunos revelou-se um princípio e um fim, isto é, o objetivo inicial de expor os seus trabalhos revelou uma motivação extra para

a realização destes, que desde logo se empenharam para realizar o melhor trabalho possível com a ideia de o expor sempre muito presente. Por outro lado, é uma oportunidade de experienciar a exposição enquanto consequência da prática artística, é um princípio para a grande maioria dos estudantes, já que a visibilidade que obtêm é rara e um passo estimulante no caminho de uma carreira artística.



Fig.3 Momento de inauguração da exposição "Os estudantes estão na rua, não fiques na tua!"

Criação de mural 25 de Abril

A criação do mural sobre o 25 de Abril foi um desafio que abraçou a turma para a realização de um trabalho conjunto. Neste trabalho foi essencial uma maior supervisão e monitorização das aulas de trabalho pelos professores para a definição da composição a adotar no mural, identificação dos materiais necessários e organização do espaço de trabalho e da sala de aula para um melhor desempenho. As aulas de trabalho eram normalmente antecedidas por pequenas reuniões com o professor cooperante que visavam organizar, preparar e planificar as aulas seguintes.

Este trabalho, realizado depois da UD, teve a aplicação de conceitos abordados anteriormente durante a segunda etapa da UD. No conjunto do trabalho pode-se ver a aplicação de claro -escuro e gradações de sombra, a utilização de

modelo para representação da figura feminina, entre outros aspectos. O acompanhamento por parte dos professores permitiu ajudar os alunos nas suas escolhas, bem como advertir para vários aspectos do trabalho a ser realizado como a proporção dos elementos, como estes se interligavam entre si, e que mensagem estes passavam quando combinados. Além disso, pude auxiliar os alunos quanto às suas escolhas na cor a utilizar e exemplificar tecnicamente os resultados que desejavam. A técnica empregue foi na maioria do trabalho a têmpera. Todos os alunos envolveram-se no processo tendo experimentado as várias fases da concretização do mural, passando pelo esboço, desenho e pintura.



Fig.4 Progresso e finalização do trabalho do mural dedicado ao 25 de Abril

O trabalho realizado agradou à turma pois puderam experimentar técnicas e aplicá-las num grande formato, além do resultado pictórico que obtiveram e por puderem expor o trabalho feito em conjunto no grande hall de entrada da escola.

[Metodologia e desenvolvimento da proposta didática]

A Unidade Didática foi implementada num período específico do estágio no âmbito da disciplina de Desenho A da turma 11ºE do curso de Artes Visuais. Foi realizada durante 3 semanas do segundo semestre. A preparação da Unidade Didática implicou pesquisa, reflexão e escolhas a fazer, tendo contribuído os conselhos e orientação dos professores.

Vivemos num mundo em constante mudança, a informação desloca-se a uma velocidade nunca antes experimentada, e o papel do professor tem sofrido

alterações nas tarefas de educar, ensinar, na condução do seu método de ensino e na sua própria formação que se tornou cada vez mais necessária e permanente (Apolinário, 2013). A visão sobre o ensino do desenho tem sofrido mudanças evidentes do ponto de vista curricular de acordo com orientações pedagógicas do Ministério da Educação, passando a ter cada vez mais relevância o desenvolvimento de competências transversais (Mendes, 2023). Esta abertura a novos saberes interligados com a disciplina, pode conduzir, por vezes, na prática da docência, a um afastamento do desenvolvimento técnico como objetivo fundamental. Ciente de que o ensino é um complexo sistema que possui múltiplos aspetos, tornou-se claro que os professores privilegiam determinadas práticas em função de outras, dando mais importância a um determinado conteúdo em relação a outro e, que estas escolhas poderiam estarem relacionadas com a influência das suas próprias conceções, revelando-se na forma como estes ensinam (Apolinário, 2013).

Pretende-se que a Unidade Didática seja uma atividade dinâmica e agradável, na qual os alunos possam conhecer-se melhor a si mesmos na relação com os outros e com o meio no qual estão envolvidos. É sobretudo nesta etapa que se cimentam os alicerces de uma vida social, emocional e intelectual fundamentais no desenvolvimento das condições para uma vida com qualidade em fase adulta e que continuem a aprender ao longo da vida.

Para uma devida abordagem sobre as perspetivas de trabalho a realizar para a proposta didática, foi feita uma contextualização inicial tendo em conta a adequação da proposta didática aos documentos curriculares existentes, bem como às AE, aprofundando em específico alguns aspetos. Tendo em conta o cumprimento dos critérios estabelecidos segundo os documentos de orientação curricular enquanto referência para o ensino e aprendizagem, foram estabelecidos objetivos que procuraram desenvolver as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação enquanto expressão visual, permitindo assim comunicar visualmente.

No âmbito da disciplina de desenho, e tendo em conta que se trata de uma turma do 11º ano, foram vários os critérios estabelecidos aos quais a proposta didática procurou corresponder — a promoção de AE associadas à componente curricular do curso de Artes Visuais do 11ºano, bem como a mobilização de

conteúdos curriculares que criem melhores condições para a aprendizagem dos conhecimentos técnicos e aplicação destes por meio do desenho como meio de expressão intencional. A definição da proposta didática foi feita com base no entendimento atual das políticas educativas, na adaptação ao programa curricular, mas também foi pensada e estruturada tendo em conta a turma, isto é, considerando o ponto de vista dos alunos e a expectativa destes relativamente ao que a unidade didática poderia ser, à sua idade, às suas culturas, e às suas capacidades e necessidades.

Partindo da partilha de conhecimentos teóricos, pretendeu-se a aproximação aos procedimentos técnicos e consequente valorização do material enquanto ferramenta técnica. Para tal achamos necessário o aprofundar de conhecimentos sobre os vários elementos gráficos estruturais da linguagem plástica (plano, forma, superfícies, texturas, estrutura), relação entre cor/luz, volume e espaço (profundidade e tridimensionalidade), movimento e tempo (repetição, sequência, cadência), proporções e composição visual. Com esta informação achamos pertinente identificar, através de exemplos de obras de arte, os elementos estruturantes da linguagem visual e plástica, reconhecendo os valores referenciais da arquitetura, escultura e pintura, entendendo assim a função dos conceitos visuais. Em consequência, tal permite desenvolver nos alunos a sensibilidade estética e artística. Outro objetivo é a aplicação, durante o processo de realização do trabalho, de desenhos ou imagens elaboradas a partir de situações que possam ser reais, baseadas num planeamento prévio, ou imaginadas. Este exercício desenvolve nos alunos um crescente domínio na apropriação e exploração dos conceitos de expressão visual, promovendo a autonomia da comunicação visual. Um dos objetivos relevantes foram os conhecimentos teóricos transmitidos que visaram a compreensão dos conteúdos curriculares da disciplina, apresentando assim exemplos dos vários conceitos abordados, estimulando os alunos para as tarefas que se seguiram . A compreensão teórica dos conceitos permitiu também estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, organizando assim melhor o plano da Unidade Didática. Entendi que a realização da unidade didática, deveria explorar a capacidade criativa e expressiva através de uma adequada manipulação das técnicas. Para tal, foi essencial reconhecer a importância do desenho como forma de pensar e comunicar

e promover o uso do desenho e de outros meios enquanto instrumentos de comunicação visual, nomeadamente com a realização de diferentes registos (esboços, diário gráfico, trabalho acabado). Ainda relacionado com o trabalho prático, pretendeu-se aprofundar o estudo da relação entre os elementos estruturantes com a forma (proporção, desproporção,) em contextos e ambientes diferentes consoante o projeto a desenvolver pelos alunos; verificar nos trabalhos realizados um progressivo domínio na aplicação dos conceitos e dos elementos estruturais da linguagem visual e plástica (plano, forma, relação entre volume e espaço, movimento e tempo, composição visual, etc); promover junto dos alunos o processo de justificação das opções tomadas, a intencionalidade da exploração dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual na conceção dos seus trabalhos.

Pretendeu-se ainda cultivar juntos dos alunos a capacidade de auto-análise, fomentando uma reflexão crítica e o discernimento sobre os aspetos positivos e os menos favoráveis com vista à melhoria dos seus trabalhos; e ainda promover a interiorização de métodos de trabalho individualmente e colectivamente no sentido da auto-regulação tendo em conta o cuidado no cumprimento dos prazos estabelecidos para a execução dos trabalhos solicitados.

Sem dúvida que a entrega, a empatia e a boa relação do professor cooperante com os alunos, e, em geral, na prática da sua docência, alimentou a minha necessidade de adquirir e desenvolver estratégias de intervenção com os jovens através de um relacionamento empático e afetivo. Aprender a planificar, desenvolver e gerir momentos em contexto das práticas pedagógicas, bem como adquirir atitudes educativas, tais como estimular comportamentos, quer de independência progressiva, quer de encorajamento do trabalho evolutivo dos alunos, foram alguns dos objetivos de aprendizagem para esta unidade didática enquanto professor estagiário.

Assim o meu olhar foi-se moldando, amadurecendo o meu ponto de vista para as várias dimensões da prática educativa enquanto potencialidade enriquecedora e transformadora. Não deixou, no entanto, de ser relevante para o desenvolvimento da unidade didática, inserindo-se na forma como está estruturada, as constatações, perspetivas e expectativas fundadas nas crenças ao longo da experiência pessoal.

Preparação e planificação da Unidade Didática

Para organizar, preparar e planificar as aulas dedicadas à realização da Unidade Didática, foram realizadas reuniões com o Professor orientador Pedro Ferreira e com o Professor cooperante Mário Ferreira. Depois de analisar as metas curriculares em reunião, a proposta didática foi delineada, analisada, repensada nos conteúdos que deveriam ser trabalhados e finalmente definida. Para o desenvolvimento da proposta didática efetuei pesquisas bibliográficas relativas aos temas a abordar, nomeando entre outros, o estabelecimento dos elementos estruturantes no desenho, a relação dos vários elementos compositivos, o estudo dos valores do claro-escuro, as gradações dos valores de sombra e as forças de expressão através dos elementos estruturais da linguagem visual. Esta pesquisa foi desenvolvida para reavivar e melhorar o meu conhecimento sobre as temáticas, organizar os conteúdos e melhorar a metodologia pedagógica a desenvolver. Para tal foi utilizada, adequadamente e transversalmente ao longo da UD, a terminologia específica desta área curricular. Em seguida, juntamente com o professor cooperante, foi pensada uma planificação que conjugasse as aulas em que decorreriam a unidade didática com as restantes aulas e atividades propostas pela escola ao longo do 2º semestre. A gestão do tempo procurou prever a duração da execução dos projetos, permitindo em simultâneo a aquisição de conhecimentos e consolidação de aprendizagens. A calendarização definida estimou que a UD, nomeadamente a execução prática dos projetos, se estenderia ao longo dos meses de Fevereiro e Março, mais concretamente, entre os dias 23 de fevereiro e 14 de Março de 2024.

As aulas de Desenho A decorreram às segundas-feiras (1 bloco de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos), terças-feiras com a presença do primeiro turno (1 bloco de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos) e quintas-feiras com a presença do segundo turno (1 bloco de 90 minutos e 1 bloco de 45 minutos). Para a concretização do projeto, utilizou-se um total de 3 blocos com duração de 90 minutos e 6 blocos com duração de 45 minutos.

Quanto à estrutura, a proposta foi desenhada para ser apresentada num formato lúdico com algumas semelhanças a um jogo, tornando-se assim mais apelativa para os alunos. Assim, foi pedido que os alunos se organizassem em grupos, trabalhando em etapas independentes, num exercício contínuo, e simultaneamente num ambiente mais descontraído para os envolvidos. Com base nos objetivos estabelecidos, foi desenvolvida uma metodologia de organização e estímulo do pensamento criativo dos alunos. Para tal contribuiu a participação da turma ativamente em diálogos abertos sobre o trabalho a ser desenvolvido ao longo das diferentes fases.

A proposta foi dividida em 3 fases. Na primeira fase os alunos foram desafiados a criarem uma narrativa interligada. Na segunda fase foi feita uma exposição de conhecimentos teóricos interligados com a terceira fase. Na terceira fase recriaram a narrativa através do desenho e de outros meios de linguagem visual e plástica.

Avaliação

Após formulação da UD, o professor cooperante e o professor estagiário comunicaram à turma que a avaliação dos projetos realizados na UD estariam inseridos nos critérios da avaliação do final do semestre, o que suscitou o envolvimento e participação dos alunos com questões relativamente à UD a realizar. Com esta abordagem, os alunos tomaram conhecimento dos parâmetros em que iriam ser avaliados, o que contribui para uma maior responsabilização e compromisso para todos os envolvidos no sucesso das etapas seguintes a realizar.

[Implementação da proposta didática]

Preparação

Após a aprovação de toda a reflexão anteriormente planeada e do calendário a cumprir, seguiu-se a implementação da proposta didática. Deu início a esta fase a comunicação aos estudantes sobre a proposta didática, indicando os objetivos da mesma e os recursos que deveriam trazer para a aula seguinte de Desenho A. Como forma dos alunos recordarem a proposta que lhes foi feita, foi entregue, a cada um

deles, um trecho impresso com a indicação do que deveriam fazer para a aula seguinte.

"Preparação para a realização da Unidade Didática

Para esta etapa é pedido que, de forma individual, pensem num objeto que tenham em casa. Devem pensar num pequeno objeto do quotidiano que gostem ou com o qual possuam algum tipo de ligação.

- É pedido também que expliquem, por escrito, porque gostam, e/ou qual o motivo da ligação ao objeto sem o mencionarem no texto. Essa explicação pode conter experiências associados ao objecto ou até alguma caracterização do mesmo. É recomendado que façam uma breve explicação não contendo mais que 4/5 linhas.

- Devem trazer o objeto e a explicação do mesmo para a aula de desenho de segunda-feira (dia 26) sem o revelarem a ninguém. É importante que a explicação não contenha o nome do objeto."

Antecipadamente foi-lhes pedido para trazerem para a aula seguinte um objeto que lhes fosse familiar e uma nota escrita relacionada com este. Os alunos deveriam pensar num pequeno objeto do quotidiano que gostassem ou com o qual possuissem algum tipo de ligação afetiva/emocional, por exemplo um passe-partout, um carrinho de brincar, um antigo brinquedo, uma vela de aniversário, um cachecol de um clube, um porta-chaves, uma fotografia, etc.

O mote para o início da proposta didática tem intenção de despertar a atenção dos alunos, de quebrar inibições, fomentar uma dinâmica mais descontraída e potenciar a criatividade, comunicação e expressão visual dos alunos. O envolvimento da turma e o trabalho colaborativo entre grupos contribuiria no mesmo sentido.

[Primeira Fase] (26 de Fevereiro)

Na aula de segunda-feira, quase todos os alunos trouxeram os objetos conforme lhes tinha sido solicitado. Foi-lhes dito que iriam trabalhar em grupos. Para tal a turma foi dividida em 5 grupos de 4 alunos cada conforme as preferências dos

alunos. Os poucos alunos que não trouxeram o objeto por esquecimento tinham vários objetos à disposição entre os quais poderiam escolher, fornecidos pelo professor estagiário. A cada um deles foi mostrado um objeto em segredo, fazendo em seguida um pequeno texto enquanto se organizavam os grupos. A sala de aula foi organizada; juntaram-se mesas conforme os grupos e de seguida pôde-se iniciar a atividade.

Esta fase era composta por duas etapas. A primeira, mais recreativa, consistia na tentativa de adivinhar qual o objeto. A atividade iniciou-se da seguinte forma: em cada grupo, na forma de pares, dois alunos leram a explicação do objeto para os outros dois tendo estes que adivinhar de que objeto se tratava. Finda a leitura do texto e, independentemente de terem adivinhado ou não, os alunos colocaram uma venda sobre os olhos e, através do tato, do olfato, ou até da sonoridade, foram sentindo o objeto, tentando desta forma adivinhar do que se tratava. Em seguida os alunos que estiveram na tarefa de adivinhar passaram, por sua vez, a ler as explicações para os colegas, invertendo os papéis. O tempo estimado para esta etapa foi de 45 minutos.

A segunda etapa consistia na criação de uma narrativa imaginada. Nesta etapa o tempo de realização estimado era de 60 minutos. Assim que cada grupo conheceu os objetos que cada colega tinha trazido, cada elemento do grupo teve de escolher um objeto que não o seu. Em seguida, foi pedido aos alunos que, por cada grupo, um aluno começasse uma narrativa imaginada que envolvesse o objeto por ele escolhido. Foi também explicado que cada elemento do grupo deveria escrever, em cerca de 3 linhas (no máximo 4/5 linhas), uma parte da narrativa que envolvesse o objeto escolhido. O primeiro aluno teve à sua responsabilidade o primeiro trecho da narrativa inventada e relacionada com um dos objetos. O segundo elemento do grupo, deu continuidade à narrativa relacionando-a com o objeto por si escolhido e assim sucessivamente. Os trechos da história poderiam estar visíveis aos restantes elementos do grupo que tinham de continuar a sua escrita. Cada aluno não deveria ultrapassar 10 minutos para escrever a sua parte. Assim que o último aluno terminou o último trecho, a narrativa foi lida para que o grupo a conhecesse na totalidade. A turma apresentou ânimo e boa disposição ao longo desta primeira fase. Foi notório o envolvimento dos alunos nesta atividade que se revelou interativa entre pares,

promovendo também o relacionamento interpessoal. A narrativa escrita baseou-se nas ideias e criatividade dos alunos, refletindo assim o conhecimento interligado às suas experiências. Esta experiência foi marcada pelo contributo de cada um na realização do enredo, promovendo o diálogo, a interação e a troca de experiências. Com este exercício pretendeu-se despertar o sentido de grupo e de participação.

A primeira fase visou estimular a criatividade, reconhecer interesses e ideias próprias com o propósito da integração num projeto colaborativo, com a participação em grupo, incentivando a troca de conhecimento e o trabalho em conjunto. Esta atividade propôs-se como o espaço dedicado a conhecer e a reconhecer os interesses dos alunos, os seus gostos e ideias com o propósito de criar relações entre coisas aparentemente desconectadas, transpondo, para o pressuposto, a criação de um espaço de convivência sadia que contribua para o enriquecimento pessoal e coletivo dos alunos.

Por fim, foram explicadas aos alunos as fases seguintes da Unidade Didática; uma parte teórica que visou relembrar e aprofundar conhecimentos sobre os vários elementos estruturais da linguagem plástica e de expressão visual; e a última parte dedicada à ilustração dessa mesma narrativa.

[Segunda Fase] (5 e 7 de Março)

A segunda fase consistiu na exposição de conhecimentos sobre a comunicação visual, demonstração dos vários conceitos de forças de expressão visual tendo como base os elementos estruturais da linguagem plástica.

A aula teve a duração de 45 minutos e foi realizada a cada um dos turnos. A apresentação dos conteúdos iniciou-se pela temática da comunicação visual. Foi abordado o significado e importância da comunicação visual, exemplificando os diversos meios que dela fazem uso. Ainda que nem todos os alunos possam seguir o caminho da produção em artes plásticas, muitos terão de lidar com variados aspectos da comunicação visual na criação de conteúdo multimédia (fotos, vídeos, páginas web, publicidade, etc.) enquanto que, na era da visualidade, todos somos consumidores desse mesmo conteúdo criados a partir da linguagem visual.

A apresentação começou por dar a conhecer saberes da comunicação visual exemplificando com sistemas simbólicos das diferentes linguagens, artísticas ou intencionalmente descritivas. Foram analisados vários exemplos que podemos encontrar no quotidiano e refletida a sua eficácia na transmissão de conhecimentos ou mensagens. Os alunos puderam apreender que qualquer mensagem gráfica é ao mesmo tempo uma unidade intencional e técnica, que existe uma "comunhão" entre a intenção comunicacional e a técnica escolhida para realização da obra e que a comunicação visual é portanto uma maneira de informar e comunicar por meio de elementos visuais (Porfírio & Ramos, 2005). Qualquer elemento gráfico que está sujeito à nossa percepção visual, que visa a transmissão de uma informação ou uma história, é considerado um meio de comunicação visual. Foram dados variados exemplos de campos diferentes passando pela escrita, símbolos meramente informativos que fazem parte do grafismo funcional como a sinalética, ou os que, com função didática, estão presentes em representações artísticas de livros ou publicações e as obras de arte gráfica d os artistas. Seja na televisão, cinema ou ví deos da internet, ou na fotografia, ou em cartazes , em todos eles a comunicação pode ser facilitada pela introdução de objetos, imagens, variações nas fontes e outros objetos visuais que conduzam o leitor aos elementos que aportam o significado primordial, e que por isso, se consideram importantes. A composição, no espaço destinado à leitura visual, pode facilitar a procura sobre como e onde procurar a informação relevante. Este último aspecto pode ser observado através dos exemplos de pinturas dos séc. XVII e XIX.

Aplicando os saberes apreendidos com relação à comunicação visual, foi feita uma revisão pontual sobre os elementos estruturais, entre eles: a linha; a cor; o volume, através dos quais se desenvolvem a perspectiva, a luz e sombra, a proporção e a composição visual. Esta revisão foi favorável para posterior observação de obras de arte, exercitando assim a capacidade de análise e síntese de representação gráfica. Aos alunos foi dada a possibilidade de transmitir a importância do desenho, isto é, o desenho representa para as artes visuais a mesma importância que a matemática para as ciências, é o tronco de todas as expressões visuais e comunicação visual. Além disso, a amplitude que o desenho contém em si, aportando conhecimentos técnicos e científicos que podem ser pouco perceptíveis,

ou mesmo invisíveis a quem observa um desenho ou obra de arte mais complexa, mas que permite a sua realização.

A mobilização destes conteúdos permitiram criar condições para fomentar a sensibilidade dos alunos na análise de aspectos relacionados com a comunicação visual além de compreender o desenho como meio de expressão intencional, contribuindo, à posteriori, para a utilização competente da linguagem do desenho.

Deram-se a conhecer pintores e as suas obras como forma de exemplificar como estes fizeram uma exploração intencional dos elementos estruturais da linguagem plástica e visual nas obras de arte analisadas. Foi visível e percetível nas obras analisadas a necessidade de rigor, articulação e uso consistente de conhecimentos, através da seleção de informação pertinente, suscitando no espetador a curiosidade e admiração da obra artística. Foi analisado também a importância dos valores claro-escuro nas obras de arte e, por exemplo, como estes também são intensivamente aplicados na banda desenhada. A linha permite revelar com precisão o desenho dos contornos como as graduações dos valores de sombra. Em suma, o desenho e a representação dos valores do claro-escuro permitem que o observador identifique o que se quer representar. Enquanto professor estagiário foi particularmente satisfatório fazer compreender e demonstrar aos alunos a importância e influência que os valores do claro-escuro; a intensidade da sombra das formas, os graus de sombra e luz, têm na imagem visual. O conhecimento e análise das várias pinturas em sala de aula ampliou o reportório imaginativo dos alunos e, por sua vez, não só o conhecimento sobre arte, mas também proporcionou uma leitura diferente das obras de arte.

Desenvolver a perceção visual é fundamental na formação dos alunos que mais tarde poderão ingressar em alguma das várias modalidades das artes plásticas (pintura, escultura), do design, da fotografia, vídeo, etc. Foi abordado como os símbolos de comunicação visual, o desenho e outras formas simplificadas, buscam a apreensão do significado do objeto, capitulando-o através de forças de expressão que se caracterizam pelo exagero, espontaneidade, simplicidade, distorção, irregularidade, deformação, entre outras. Um dos exemplos que foram apresentados à turma foi a caricatura que usa intensivamente a deformação e exagero.

Foi abordado ainda aspectos da composição em particular, através da utilização dos elementos estruturais, como o equilíbrio (através da simetria ou da assimetria), ritmo, movimento. Estes elementos, que visam proporcionar um efeito ao nível das perceções por parte de quem observa, permitem que os interpretemos e os sintamos quando olhamos para a composição. Foram dados exemplos aos alunos de como através das seguintes composições com formas geométricas, era possível estabelecer relações entre essas mesmas formas e o que está a ser percecionado.

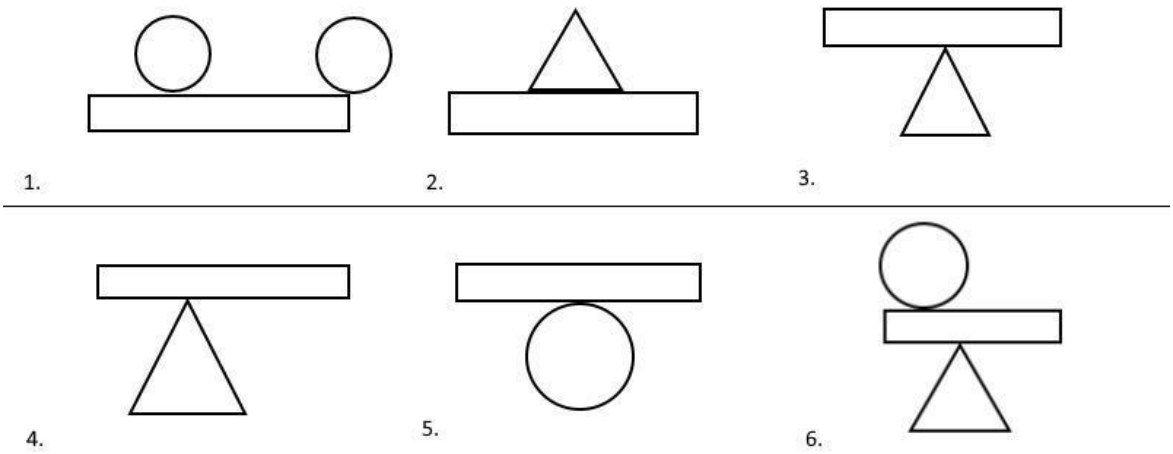


Fig.5 Desenhos realizados em programa gráfico do computador no momento de preparação da proposta didática

Com estas composições interroguei a turma quanto à capacidade das imagens suscitarem diferentes perceções através de processos visuais.

Pude escutar as análises dos alunos sobre as imagens e entender o que detetaram das suas sensações através de um processo dedutivo : “Tenho a sensação de que o paralelepípedo vai cair...”. Com este exercício os alunos compreenderam que os elementos da composição visual podem despertar percepções como “uma ideia de segurança estável” ou uma sensação de “falta de segurança ou instabilidade” ou ainda uma “sensação de desconforto visual”.

Identificar e analisar como os elementos visuais, processos de transformação entre outros domínios da linguagem plástica fazem parte da formação de uma determinada imagem é importante para compreendê-la. Com este conhecimento e

compreensão, o aluno poderá entender o desenho como prática gráfica e plástica que se concretiza muito para além da mera representação, é antes um processo de construção autónomo do objeto artístico enquanto meio de expressão intencional. Este foi um dos principais objetivos da Unidade Didática.

[Terceira fase- construção visual da narrativa] (11,12 e 14 de Março)

A terceira fase retomou a organização da sala definida durante a primeira fase. Previamente à terceira fase foi pedido aos alunos que pensassem e discutissem em grupo formas de ilustrar a narrativa que cada grupo construiu durante a primeira fase da UD.

Procurando trazer maior liberdade e mais opções, foi transmitido aos alunos que estes poderiam usar os materiais e os variados suportes que entendessem, no entanto, foi aconselhado o uso de uma folha de desenho ou de aguarela por cada grupo e o uso preferencial de materiais monocromáticos como a grafite, carvão, ou outros materiais de caligrafia que visassem o uso dos valores claro-escuro. A técnica a utilizar foi definida consoante a escolha dos alunos. O grupo tinha agora de ilustrar a narrativa construída de forma compreensível e eficaz. Esta tarefa, ao contrário da primeira fase em que cada trecho era feito autonomamente e da responsabilidade de cada aluno, foi feita em conjunto envolvendo os seus esforços num espírito de entre-ajuda. O objetivo de cada grupo foi desenhar, durante dois blocos de aulas de 135 minutos cada um, a sua narrativa.

A ilustração da narrativa correspondeu a 4/5 desenhos definidos por forma quadrangular ou retangular, cujo tamanho foi definido de acordo com a escolha do grupo. Foi também aconselhado aos alunos que as formas geométricas destinadas às áreas de desenho tivessem cerca de 15 centímetros de largura e 15 cm de comprimento para os quadrados, sendo que os retângulos deveriam ter uma área semelhante. Para esta ilustração puderam usar diversas técnicas e materiais artísticos à escolha: variações de claro-escuro, desenho, macha, pontilhismo, etc. Foi recomendado o desenvolvimento de um trabalho monocromático, sendo preferível o preto em contraste com o branco da folha de trabalho - tinta da china,

canetas, grafite, carvão, entre outros, no entanto admitiu-se a possibilidade da aplicação de manchas de cores com baixo grau de saturação.

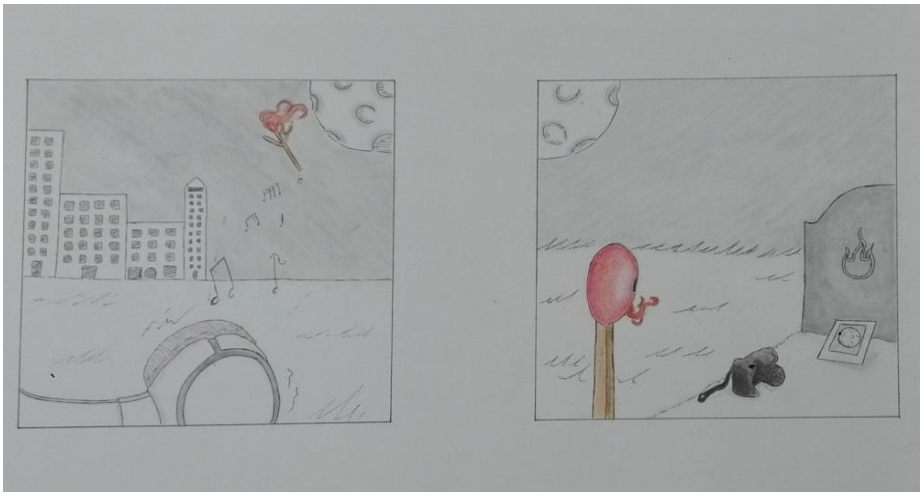


Fig.6 Exemplo da ilustração executada por um dos grupos

Antes de iniciarem a etapa na prática os alunos compreenderam que antes de começar a desenhar, é importante ter em mente o propósito da comunicação. O que é necessário transmitir? Para tal, foi transmitido aos alunos que poderiam aplicar a estratégia de identificação de palavras-chave que se relacionassem com a narrativa. Uma vez definidas as palavras-chave puderam então começar uma abordagem ao desenho imaginando a cena e transpondo-a para um papel de rascunho, podendo o aluno recorrer a imagens exteriores. O uso de uma abordagem mais simplificada pode ser mais eficaz para transmitir informações diretas. Dar a entender a importância de representar uma cena idealizada pela imaginação e captá-la, seja por desenho ou fotografia, para a aplicar no processo de realização do trabalho foi um dos objetivos iniciais da proposta didática. Foi estimulado o uso de imagens exteriores, sejam imagens provenientes da Internet ou fotografias elaboradas pelos alunos, que pudessem ajudá-los no processo de representação da narrativa. O uso da fotografia no processo de criação foi utilizado por inúmeros pintores que as utilizavam como esboço na pintura para retratar determinadas situações.

No desenvolvimento da realização do exercício detetou-se a necessidade de recorrer a imagens exteriores. A fotografia foi uma ferramenta útil que auxiliou os

alunos para esboço, ou na procura da representação do real para a concretização dos seus trabalhos.

Finda a explicação desta fase, a turma demonstrou interesse e motivação em relação ao desafio proposto uma vez que as tarefas foram assumidas coletivamente, por vários alunos, que discutiam e partilhavam o trabalho. Os alunos assumiram uma postura activa embora se tivesse notado a existência em paralelo, ao longo da realização dos trabalhos, de conversas nem sempre conotadas com o trabalho.

Considerando os diferentes ritmos de trabalho da turma, ao longo da realização dos trabalhos houve apenas um grupo com tendência para arrastar a execução do projecto, talvez pela dificuldade sentida e alguma desorientação inicial, enquanto que os outros grupos revelaram uma postura comprometida. De forma geral os alunos transmitiram segurança e confiança nas suas capacidades, embora houvesse algumas incertezas e dúvidas quanto à execução técnica nos seus esboços. Os vários elementos de cada grupo, apresentavam entre si, afinidade, pelo que se constatou mais uma vez a existência de grupos específicos que partilhavam interesses e opiniões comuns.



Fig.7 Execução da ilustração da narrativa em grupo

Tanto na etapa nº1 e nº3 pretendeu-se despertar o sentido de grupo e de participação individual de cada elemento, visando potenciar a criatividade, o improviso, a observação, a análise individual e coletiva na ação dos grupos. No que respeita à interação em grupo, estas etapas visaram promover a sensibilidade para a compreensão do outro e da sua diferença para um alcance de resultados comuns bem como saber gerir a diversidade de conjunturas desafiantes, potenciando a capacidade do grupo resolver problemas interpessoais com vista à tomada de decisões conscientes em conjunto com vista à resolução de problemas. Durante o exercício destas etapas, pretendeu-se proporcionar aos alunos a experimentação de diferentes abordagens bem como o contacto com diferentes processos usados na criação artística a partir de diferentes conceitos, processos e recursos inerentes à expressão visual. Junto dos alunos promovemos o uso de fontes externas como recurso no processo de criação ao longo do desenvolvimento do exercício. Durante estas etapas, promoveu-se ainda a capacidade dos alunos administrarem os conhecimentos adquiridos na realização desta etapa com vista ao desenvolvimento e capacidade de conferir expressividade aos trabalhos. Sem dúvida que a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos foi considerada e valorizada durante o processo de criação.



Fig.8 Utilização de variadas técnicas para a produção da ilustração

Esta metodologia de trabalho revelou diversas vantagens: os alunos sentiram-se mais desinibidos e incluídos num projeto único dentro do mesmo grupo, além de que houve um aumento da motivação dos alunos, uma maior valorização das

capacidades e consequentemente um menor receio de errar ou de não corresponder ao expectável. O caminho traçado, as conquistas mas também as dificuldades e constrangimentos sentidos, foram um resultado do coletivo e não da ação individual de cada aluno. O ambiente de trabalho fomentou a atuação de cada aluno de forma auto-regulada e auto-responsável sobre o desafio aceite. Além disso, este exercício proporcionou o espírito de entre ajuda e espaço para o convívio, fomentando a solidariedade e autonomia do grupo, fundamentais para alicerçar valores de cidadania. Tendo em conta os diversos processos criativos, a inter-relação conduziu gradualmente à apropriação, por parte de cada um dos alunos, de diferentes modos de ver e pensar como resultados das diferenças de cada um. Incluindo as diferentes perspetivas dos membros integrantes do grupo, a metodologia desenvolvida permitiu e estimulou a associação livre de temas e diferentes assuntos para a criação de algo novo em comum.

[Quarta fase -partilha do trabalho desenvolvido]

Uma vez terminadas as etapas anteriores, cada grupo partilhou o resultado da ilustração desenvolvida à turma, o que permitiu ver os diferentes resultados entre os diferentes grupos. Esta foi apresentada de forma narrada pelos elementos do grupo, explicando no final a relação entre o desenho e a narrativa construída. Coube aos grupos apresentarem os diferentes processos de trabalho e como estes influenciaram os resultados finais.

Nesta fase pode-se constatar, de forma individual e coletiva, as dificuldades e as conquistas durante o processo de elaboração dos projetos. O trabalho desenvolvido ao longo da Unidade Didática não visou apenas a execução do que foi proposto, mas tratou-se também de uma reflexão sobre as aprendizagens aferidas e na comparação entre o momento inicial e o momento final da execução do projeto da UD. Os grupos apresentaram o trabalho desenvolvido de forma pouco formal, descontraída, de acordo com o carácter lúdico da UD. Além disso debateram alguns aspetos que acharam mais relevantes sobre o desenvolvimento do processo de trabalho. Apesar da sentida descontração durante a apresentação, os alunos revisitaram os momentos essenciais da construção do projeto, selecionando e

sintetizando a informação a ser partilhada em grupo, considerando o que acharam importante e como comunicar. Nesta quarta fase a ordem de apresentação deu-se então da seguinte forma: apresentação dos trabalhos realizados; os processos de trabalho utilizados; resultado da experiência de trabalho; reflexão sobre as aprendizagens adquiridas; reflexão sobre as vantagens e desvantagens encontradas de trabalhar em grupo.

Durante a apresentação dos trabalhos, os professores intervieram no sentido de orientar e potenciar a discussão dos assuntos relacionados com a narrativa e os temas subjacentes, como estes foram abordados e as técnicas usadas durante o processo de trabalho. A apresentação por via oral do trabalho fomentou ainda atribuir sentido de responsabilidade à experiência e permitir desenvolver a capacidade de comunicação de todos os alunos.

Como consequência da experiência, esta fase da UD pôde contribuir para o desenvolvimento da confiança dos alunos relativamente à participação nas atividades, ao relacionamento com os colegas e restantes membros da turma, às capacidades de expressão e comunicação, aceitando e considerando com legítimas as diferentes perspetivas entre elementos do grupo. Quer em momento de trabalho quer em momento de partilha, o diálogo surge quando se assume que não há detentores de maior ou menor conhecimento sobre determinado assunto ou formas de execução dos processos de trabalho, mas sim quando, coletivamente, se procurou estabelecer lógicas, determinar objetivos com vista à aquisição de aprendizagens. Isto significa também que as diferentes perspectivas entre alunos e entre os alunos e professores foram utilizadas para reconsiderar formas de pensar e de executar existentes, encorajando a experimentação por parte dos alunos, promovendo formas de trabalhar mais inclusivas (Vitorino, T. & Santos, J., 2020).

Fomentando a participação ativa, procurou-se remover barreiras que dificultassem a motivação de alguns alunos para a realização do projeto. Neste contexto o diálogo visou melhorar as práticas de ensino e aprendizagem, aperfeiçoando os processos desenvolvidos em aula.

Notas finais

Os dois anos da frequência deste mestrado resultaram em dois anos de ininterruptas aprendizagens, que culminaram no estágio, com mais relevância na realização da UD. Após o término do primeiro ano, surgiram expectativas e apreensões quanto ao segundo ano e à frequência do estágio, e o que implicaria em termos do contacto com os professores e os alunos, a ambiência da escola, uma nova forma de estar de acordo com o "outro lado da face da moeda". A apreensão sentida inicialmente prendeu-se com as múltiplas novidades, desde as tarefas que se avizinhavam e o desempenho nos novos papéis - enquanto professor estagiário, na interação com a turma, as exigências determinadas pelo papel de professor na escola, etc. O que pareceu ser ao início um obstáculo árduo, foi ao longo do tempo, sendo superado pela adaptação à turma e aos alunos, ao espaço escolar, pelas dinâmicas escolares que foram determinantes para a minha integração, tanto na turma do 11ºE, como na comunidade escolar. Esta superação implicou a minha aprendizagem perante os desafios que se colocavam. Procurei agir com competência nas funções que me comprometi a desempenhar, ciente de que o sucesso do estágio dependeria em boa parte do desempenho da função de docente.

Durante o período de estágio na ESFC, tive oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional. A minha visão sobre a prática educativa foi desafiada e transformada, sendo agora bem claro para mim que esta extravasa os limites físicos da sala de aula e do próprio recinto escolar. A docência posiciona o professor numa relação de constante ensinamento e aprendizagem, através de uma postura de compromisso na dedicação, empatia e altruísmo aos seus alunos. O momento inicial do estágio permitiu-me conhecer a escola, a comunidade escolar que nela se insere, e durante a observação e participação no estágio, pude identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, tendo sido esta uma oportunidade de contactar com a experiência desenvolvida por vários docentes entre os quais se inclui o professor cooperante.

Constatei que a docência é uma prática complexa que implica o questionamento e criação, que exige o pensamento frequente, e renovação a cada

ano, a cada turma e cara nova, exigindo do professor uma constante adaptação. A experiência do estágio permitiu-me partilhar os meus conhecimentos, no entanto, apesar da minha confiança, a posição de professor colocou-me num limbo de vulnerabilidade entre o que sabia, o que achava que sabia, e o que afinal ainda não sabia. O exercício da docência é uma permuta constante em que ensinar é também uma forma de aprender.

Em torno desta experiência, pude constatar que, ao construir um ambiente de confiança e respeito mútuo, é possível influir positivamente na motivação e nos resultados dos alunos. Para tal, compreendendo que os alunos têm de ter o seu espaço no qual se possam afirmar, e que esse espaço implica uma escuta atenta , conseguimos encorajá-los a participar no espaço da sala de aula. Neste sentido, e por uma oposição ao autoritarismo, a implementação da UD, e a relação pedagógica inscrita, compreendeu o exercício da autonomia dos alunos ao longo das etapas. Abonando o sentido de autoridade implícito no papel de professor, o diálogo, o encorajamento, a compreensão do aluno na sua singularidade, o respeito mútuo, a negociação positiva, o elogio e motivação, são princípios que devem nortear a prática docente. A empatia permite, ao professor, reconhecer melhor as dificuldades e as capacidades de cada aluno como também as expectativas destes face à disciplina. Lidar com as diferenças entre alunos, sobretudo no que toca à motivação sentida por cada um e ao foco que as tarefas exigiam, exigiu flexibilidade e adopção de estratégias adequadas.

Também no âmbito do estágio, e sobretudo durante as aulas da disciplina de Desenho A, foi possível observar outras maneiras de ser dos alunos que se refletiam no desenvolvimento das atividades em que foram participando e, desta forma, conhecê-los melhor. A especificidade de cada aluno revelou aspectos que se faziam perceber em contexto prático, relacionados com a expressão pessoal e livre, e por vezes emancipatória. Isso permitiu-me , enquanto professor , a procurar compreender a realidade de cada aluno, acompanhar e intervir no seu desenvolvimento de forma mais responsável e positiva.

Ao longo da experiência do estágio, e principalmente quando se tratava de implementar estratégias de ensino-aprendizagem, pude tomar consciência que, o pensamento sobre o lugar do professor enquanto formador e educador se

sobrepunha muitas vezes ao papel do professor enquanto indivíduo responsável pela transmissão de conhecimentos. O professor, incumbido de ensinar e transmitir o conhecimento, deve orientar os alunos facilitando a aquisição e construção do mesmo, despertando a curiosidade, incitando-os a conhecer, promovendo uma postura reflexiva e crítica, instigando a criatividade na procura da experiência artística.

A oportunidade de estagiar junto do professor cooperante Mário, com mais de 40 anos de experiência docente, reconhecido não só na comunidade escolar mas também pelos seus trabalhos académicos, foi muito positiva , tendo-se criado ao longo do ano lectivo uma estreita relação de confiança, partilha e cooperação, a qual foi essencial para o sucesso da realização da UD, e também para a minha formação enquanto docente. Em contexto da sala de aula, constrangimentos ou aspetos menos satisfatórios relacionados com a minha incapacidade de gerir situações, foram minimizados graças à ajuda preciosa do professor cooperante que demonstrou rigor ao mesmo tempo compreensão, tanto para com os alunos como para comigo. Consciente de uma limitação implícita resultante da construção das diversas dimensões da identidade individual, por sua vez, circunscrita à formação, às vivências e ao pensamento, residiu em mim, na minha relação com todos, alunos e professores, o desejo ao diálogo, a abertura para aceitar e vontade para acolher o outro na sua diferença, por vezes em representação de uma multiplicidade de culturas, identidades e manifestações dinâmicas de carácter plural. A escola é um espaço de encontro, de intersecção e de diálogo onde a valorização da diversidade e o acolhimento das diferenças se pode tornar ação promotora de liberdade, de aprendizagem da liberdade e em liberdade de novos conhecimentos, novas formas de ver e de se ser, para os alunos e sempre, também, para os professores. Ser professor requer caminhar ao lado dos alunos, percorrendo um trajeto que os eleva na compreensão do eu, do outro e do mundo.

Bibliografia

Almeida, F. (2009) *Mercado de arte contemporânea: construção do valor artístico e do estatuto de mercado do artista.* Fórum Sociológico, Série II. Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: https://journals.openedition.org/sociologico/203

Abrantes, P. (2003). *Os sentidos da escola, identidades juvenis e dinâmicas da escolaridade.* Editora Celta.

Afonso, S. (2016) *A expressão do graffiti: da motivação à conceção plástica.* [Dissertação de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade de Lisboa]

Albuquerque, F. (2017) A arte contemporânea e a falta de interesse. *Jangada,* nr. 10. ISSN 2317-4722 - p. 104-122. Disponível em: https://www.revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/86

Almeida, F. (2009) Mercado de arte contemporânea: construção do valor artístico e do estatuto de mercado do artista. *Forum Sociológico* [Online], 19. Disponível em: https://journals.openedition.org/sociologico/203

Apolinário, V. (2013) *O Eu | O Espelho.* [Dissertação de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Arte, Design e Empresa – Universitário]

Cabeleira, H. (2017) *A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente*. In *Revista Matéria-Prima*. ISSN 2182-9756 e-ISSN 2182-9829. Vol. 5 (pp. 132-141)

Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis (17/12/2010) *Treze milhões de euros revolucionam "secundária" Ferreira de Castro.* Disponível em: https://www.cmoaz.pt/noticias.6/educacao.32/treze_milhoes_de_euros_revolucionam_%C2%ABsecundaria%C2%BB_ferreira_de_castro.a1413.html

Capucha, L. (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos - Guião prático* . Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/planeamento_e_avaliacao_de_projectos_-_guiao_pratico_capucha_2008.pdf

Centro Português de Serigrafia (2024) *Júlio Resende*. Disponível em: https://www.cps.pt/pt/artistas/julio-resende

Cristina, C. (2014) *Arte e Realidade Aproximação, diluição e simbiose no século XX*. [Dissertação de Doutoramento] Universidade de Lisboa Faculdade de Belas-Artes. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15799/1/ulsd069634_td_vol_1.pdf

Delors, Jaques. 1996. "*Os quatro pilares da educação*." In *Educação um Tesouro a Descobrir*, (pp. 77-88) Porto: Ed. ASA.

Duarte, A. P. C. (2018) *Salvaguarda de património sacro: Igreja de São Cristovão em Lisboa : XIX-XXI*. [Dissertação de Mestrado em Estudos do Património] Universidade Aberta]

ESFC (2024) *Projetos interdisciplinares do Domínio de Autonomia Curricular.* Agrupamento de escolas Ferreira de Castro. Disponível em: https://www.aefcastro.net/_portal/index.php/projetos/clubes-e-projetos-3

Ferreira, M. L. (2021) *50 anos Escola Secundária Ferreira de Castro, 1971-2021. Meio século de Ensino Público*.

FONSECA, R. (2007) A Arte No Mercado – Seus Discursos Como Utopia. *E-topia: Revista Electrónica de Estudos sobre a Utopia*, n.º 6 (2007). Disponível em: http://www.letras.up.pt/upi/utopiasportuguesas/revista/index.htm

França, J. A. (1991) *A Arte em Portugal no Século XX: 1911-1961*. Lisboa: Bertrand Editora

Garcia, A. & Cardona, M. (2016) O professor/educador como gestor da autoridade e dos afetos no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Da UI_IPSantarém*, *Volume* 3(5), páginas 135–150. Disponível em: https://doi.org/10.25746/ruiips.v3.i6.14402

Goulão, M. (1989) *O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto*. In *Mundo da Arte*. Nº 3, 1989, (pp. 21- 37). Disponível em:https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/1815/2/46616.pdf

Gjertson, S. (2009?) Classical Realism - A Living Artist Tradition. Art Renewal Center. Disponível em: https://www.artrenewal.org/Article/Title/classical-realism

Gonçalves, C. (1978) *A escola de hoje no nosso meio*. A semente. Orgão informativo de Carregosa.

Gonçalves, A. Nogueira (1981) *Inventário Artístico de Portugal, Distrito de Aveiro, Zona Norte*. Academia Nacional de Belas-Artes. Lisboa.

Guerra, R. (2021) *Pintura Tradicional - Princípios e Métodos para o Realismo*. Curso disponível em: https://www.guerraart.com/cursos

Guimarães, E. (2018) À procura do moderno, percurso e obra de Rui Pimentel. [Dissertação de Mestrado Integrado] Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

Hedberg, G. (2004) *A New Direction in Art Educatio*n. Art Renewal Center. Disponível

em: https://www.artrenewal.org/articles/a-new-direction-in-art-education/25

Jornal Sol (2011-06-8) *70 a 80% do património cultural português edificado é da Igreja Católica*. Jornal SOL - notícias, política, opinião, fotos e podcasts - SAPO Disponível em: https://sol.sapo.pt/2011/06/08/70-a-80-do-patrimonio-cultural-portugues-edificado-e-da-igreja-catolica/

Lapa, P. (1994). *Do Pré-Naturalismo ao Pós-Naturalismo: cem anos de artes plásticas.* In: M.N.A.C. *Museu do Chiado: Arte Portuguesa 1850-1950*. Instituto Português de Museus.

Lima, L. C. (1996) *Construindo modelos de gestão escolar. Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Instituto de Inovação Educacional.

Lopes, M. (2015) *Pioneiras da Educação pela Arte: Enfoques Biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menano e Maria Manuela Valsassina*. [Dissertação de Doutoramento] Universidade de Évora.

Martins, C. (2012) *Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns*. In Revista Portuguesa de Educação Artística (pp. 119-134) Disponível em: https://rpea.madeira.gov.pt/index.php/rpea/article/view/85/95

Martins, C. (2017) "*E agora, vai voltar tudo a ser como era?" – Por uma crítica às artes na educação"*. [Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), Faculdade de Belas- -Artes da Universidade do Porto (FBAUP)]

Machado, R., Flores, C. (2013) *Corpo Despido pelas Práticas de Desenhar: dos usos à disciplinarização do desenho.* Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/Jvx6xTrYWHCd5QkWvL5kPVK/?lang=pt

Mendes, A. (2023) *A docência na busca de uma relação autêntica com o mundo*. [Dissertação de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Porto]

Mendes, É. (2023) *Desenho, processo criativo e pensamento crítico reflexões a partir do estágio*.[Dissertação de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Porto]

Ministério da Educação. (2008). *Decreto-Lei n.º 75/2008. Diário da República n.º 79/2008, Série I. (22 de abril de 2008). 2341 - 2356.*

Ministério da Educação e Ciência. (2013) *Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro*. *Diário da República n.º 213/2013, Série I* . Obtido de: https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/152-2013-504756

Pessoa, G. (2021) *Pintura Abandonadas de Joaquim Lopes em destaque no mês de maio*. Museu de Lamego. Disponível em: https://museudelamego.gov.pt/12-meses-12-pecas-pintura-de-joaquim-lopes-em-destaque/

Porfírio, M. & Ramos, E. (2005) *Manual do Desenho. Ensino Secundário. 11ºAno.* (2º Edição) Edições Asa.

Público (11/04/2012) *Programa da Parque Escolar "foi uma festa" para o país e para a arquitectura*. Obtido de: https://www.publico.pt/2012/04/11/jornal/programa-da-parque-escolar-foi-uma-festa-para-o-pais-e-para-a-arquitectura-24349754

Oliveira, M. (2017) O Ensino Superior Artístico de Belas Artes: perspetivas e dilemas. *Palíndromo*, v.9, n.19, p.67-86.

Rabelo, R.C. (2019) *Fim e continuidade da arte segundo os "Cursos de Estética" de Hegel*. In *Argumentos.* Revista de Filosofia. (pp. 91-106) Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/40795/99575

Ribeiro, H. (2012) *A experimentação do moderno na obra de Mário Bonito , Um processo de desenho dos anos 40 a 60*. [Dissertação de Doutoramento] Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto.

Ried, A., Cortés, J., Benavides, P., & Carmody, S. (2022). *Podemos Sair e Brincar ao Ar Livre? Um Estudo sobre as Barreiras ao Desenvolvimento de Experiências em Contato com a Natureza*. Revista Portuguesa De Pedagogia, 56, e056016.Obtido de: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/11331

Ross, F. (2002) *The Great 20th Century Art Scam*. Art Renewal Center. Disponível em: https://www.artrenewal.org/Article/Title/art-scam

Torres L. (2005) *Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico*. Vº Congresso Português de Sociologia. Obtido de: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR4628bf8b186b5_1.pdf, 11/06/2024

Vitorino, T. & Santos, J. (2020) *Pesquisa inclusiva: Diálogo alunos-professores como fator de promoção da educação inclusiva*. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 20, 2020, pp. 56-73. Obtido de: https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9684

Sandão,A. (1966) *O móvel pintado em Portugal*. Barcelos, Livraria Civilização.

Santos, David. (2004) *Práticas abstraccionistas em portugal - da abstracção onírica às experiências geométricas*. Disponível em: https://davidsantosarchive.com/experiencias-abstraccionistas-em-portugal/

Silva, M. J. (2023) *(Des)mistificação da imagem em Educação Visual: Reflexões,*

Experiências e Propostas. [Dissertação de mestrado] Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Silva, M. (2011) *O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico.* [Dissertação de Mestrado Ensino de Artes Visuais no 3º. Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Universidade do Porto]

Silveira, A. (2021) *O naturalismo e as vanguardas artísticas em Portugal*. RTP Ensina. Disponível em: https://ensina.rtp.pt/explicador/o-naturalismo-e-as-vanguardas-artisticas-em-portugal/

Singer, Peter. (1986) *Hegel. Mestres do Passado*. Publicações D. Quixote, Lisboa.

Skillbasedart (2017) *Michael John Angel.* Disponível em: https://www.skillbasedart.com/michael-john-angel.html

Sousa, R., Medeiros, I. & Schmiegelow, S. (2019) Culto à celebridade, estetização e Dogmatismo em design. *TRIADES*. Rio de Janeiro: v.8 | ISSN 1984-0071, Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/triades/article/view/42785

Universidade do Porto (2016) *Antigos Estudantes Ilustres da Universidade do Porto*. SigarraU.Porto. Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=antigos%20estudantes%20ilustres%20-%20joaquim%20lopes

Documentos Orientadores da ESFC

ESFC (2022) *Projeto educativo 2022-2026*. Disponível em: https://www.aefcastro.net/portal/images/AEFCastro/2022_2023/PROJETO_EDUCATIVO_2022-2026_VERSO_FINAL_aprovado_CG_signed_signed.pdf

ESFC (2022) *Contrato de Autonomia - 2022*. Disponível em: https://www.aefcastro.net/portal/images/AEFCastro/2018_2019/Documentos/AE_FerreiradeCastro_Ver19_07_CG.pdf

ESFC (2023) *Plano Anual e Plurianual de Atividades - Relatório Intermédio - 2023/2024*. Disponível em: https://www.aefcastro.net/_portal/images/2023_2024/Relat%C3%B3rio_Intermedio_Papa2023_2024_signed.pdf