



as artes visuais na educação

das habilidades às estratégias de conhecimento

Francisco Baptista Gil





as artes visuais na educação

das habilidades às estratégias de conhecimento

Francisco Baptista Gil

Ficha Técnica:

© eBooks.NMd, 2023

Título: As artes visuais na educação:
das habilidades às estratégias de conhecimento

Autor: Francisco Baptista Gil

ISBN: 978-989-35305-1-1

Introdução

Procurando compreender como se constrói a identidade de um professor de artes visuais, o que deve ensinar, como deve ensinar, encontramos algumas respostas que nos remetem para a influência da reprodução de modelos educativos. As diferentes realidades culturais, práticas e fundamentos ideológicos em distintos momentos da história, estabeleceram os ideais sobre o valor das artes visuais e sobre a educação, que acabam por configurar a atuação do professor nos tempos atuais.

Em primeiro lugar, parece-nos importante destrinçar dois aspetos importantes na formação e educação em artes visuais: o primeiro refere-se à formação de artistas, o ensino artístico; o segundo à formação geral, a educação artística. Isto é, se no primeiro caso pretende-se formar artistas, profissionais das artes, no segundo caso pretende-se formar bons cidadãos, cultos, autónomos e civicamente responsáveis.

Estas questões sobre a educação geral e formação especializada, especificamente no âmbito das artes visuais, levam-nos para as importantes atuações do professor/educador como aprendiz e como mestre. Como aprendiz, envolvido nas problemáticas da formação profissional, dos pré-conceitos adquiridos no seu percurso académico e, como mestre, na ânsia de novas experiências e descobertas nuns casos, ou do conservadorismo em relação aos modelos de ensino e aprendizagem, noutros casos.

Um pouco de história

A formação e educação dos jovens e crianças desenvolveu-se ao longo da história, condicionada pelas tradicionais hierarquias sociais que se criaram nas principais comunidades humanas. Uma organização social que promove as assimetrias entre os diferentes membros da sociedade que, por questões económicas baseadas na propriedade privada, implicou a necessidade de se criar especialistas, pessoas que dominassem determinados ramos do conhecimento (médicos, artistas, carpinteiros, ferreiros, etc.) através do qual ganhassem a vida (Duarte Jr., 2008, p. 29).

A Educação, era e é assim o alicerce de uma pólis justa e ideal destinada à formação e seleção dos mais aptos para os altos cargos da administração, onde o bem comum, a sociedade, é colocado acima dos interesses individuais (Platão, 2017). Ler, escrever e consequentemente o domínio teórico sobre o mundo era um privilégio das classes dominantes. Lavradores, pedreiros, carpinteiros, etc. como classes trabalhadoras e subalternas bastava-lhes apenas o conhecimento prático do ofício que era transmitido diretamente aos filhos ou aprendizes.

Desde a antiguidade até ao Século XIX, a educação e formação dos homens livres, das classes dominantes, baseava-se nas chamadas artes liberais, isto é, nas capacidades intelectuais em sete grandes áreas do conhecimento: a Lógica, a Gramática, a Retórica, a Geometria,

a Astronomia, a Música e a Aritmética. Às destrezas técnicas e manuais, onde se incluía a expressão plástica, consideravam-se artes mecânicas, de categoria inferior.

Na antiguidade clássica o conhecimento era transmitido e orientado através de uma educação familiar, conservadora, com as funções sociais bem definidas pela tradição, onde as atividades manuais deveriam ser realizadas pelas classes hierarquicamente inferiores. No período medieval, a Igreja torna-se a instituição responsável pela transmissão do conhecimento, sendo que para os nobres era oferecida uma educação com base nos conhecimentos clássicos, a que acrescentavam estudos de teologia para quem tivesse vocação para o sacerdócio e para os rudes, do povo, bastariam algumas noções da religião cristã, dos seus mistérios, princípios e código moral.

As oficinas na formação e produção artística

A formação em artes visuais também estava organizada nas instituições religiosas. O mestre era um conhecedor dos fundamentos do cristianismo e os alunos aprendiam desenvolvendo trabalhos orientados com base em cópias de obras da iconografia cristã. Com a recuperação gradual do comércio e do desenvolvimento urbano, a partir do segundo milénio d.C., deu-se um forte crescimento das atividades artísticas que passaram a ser organizadas em associações profissionais (Hauser, 1982, p. 329-334). O trabalho nas oficinas era feito de

acordo com as rígidas regras dos grêmios – um género de ordem profissional, uma corporação. Efland (2002, p. 47) refere que o sistema de controlo das corporações se destinava a gerir a oferta de trabalho, limitando a entrada de novos artesãos nos ofícios, a fim de manter os privilégios nas obras a realizar nos membros já existentes. Os grêmios tanto protegiam os seus membros, como limitavam as possibilidades de ações individuais, regulando a competição.

As regras rígidas do grémio que os aprendizes eram obrigados a respeitar, pressupunham guardar os segredos do ofício e não vender as suas obras. Na oficina, aprendiam a trabalhar com cores, a preparar telas, a fazer gesso, bem como todos os outros processos técnicos do ofício. A aprendizagem da arte foi iniciada através de numerosos exercícios de cópia das obras do mestre ou dos assistentes. Quanto mais exata fosse a cópia, melhor seria o resultado. Desta forma, a oficina mantinha um nível técnico estável, permitindo aos assistentes, com a orientação do mestre, executar trabalhos onde as características individuais não eram perceptíveis, mas sim, um género comum e sólido da própria oficina.

Os métodos de aprendizagem enfatizavam a importância da cópia. Para apoiar a aprendizagem, havia uma série de exercícios em pequenos manuais que orientavam os aprendizes. Nestes exercícios, era mostrado como as diferentes partes do corpo humano eram representadas e em diferentes posições. Leonardo Da Vinci no

seu tratado sobre pintura (Da Vinci, 1927, p. 3) considera que primeiro deve-se aprender perspectiva para compreender a justa medida das coisas; depois copiar bons desenhos para acostumar-se ao contorno correto; depois desenhar ao natural para ver a razão das coisas que se aprendeu antes; e, finalmente, deve-se ver e examinar obras de vários mestres para consolidar as aprendizagens. Para o domínio da representação de volume, os aprendizes devem desenhar à vista, modelos de gesso iluminados por luz de velas, onde os diferentes planos são mais bem definidos.

Este processo de aprendizagem, através da cópia das obras dos mestres, foi mantido durante anos, sendo a base do domínio de todo o processo artístico. Nas oficinas onde se aprendia o ofício, os trabalhos cingiam-se quase exclusivamente ao cumprimento de encomendas por parte do clero e da nobreza. A aprendizagem fazia-se também participando nas obras encomendadas à oficina. O trabalho artístico era necessariamente coletivo e cuidadosamente hierarquizado.

As Academias de Belas Artes

No Renascimento, com o surgimento da ideia de antropocentrismo, em que o homem é o centro do pensamento filosófico, muitos artistas colocaram em causa as normas rígidas dos grêmios e, com o apoio de vários mecenas, foram conseguindo, a pouco a pouco, desafiar

as regras e normas das corporações sobre a produção artística, propondo outras estruturas de formação e produção, dando origem às Academias de Belas Artes. As Academias – escolas organizadas pelo poder régio que a partir do século XVI, XVII e XVIII foram criadas em Itália, França e Espanha, marcaram o desenvolvimento posterior de toda a produção artística europeia. É no período renascentista que o génio individual de cada artista será distinguido, elevando o seu estatuto social e abandonando o anonimato para o qual foram relegados no contexto medieval.

Portugal, devido à sua situação geográfica na periferia da Europa, para além de receber com atraso as novidades oriundas da Europa mais desenvolvida, também condicionava a modernização e o progresso artístico. Em períodos de desenvolvimento económico, como aconteceu com o domínio da rota das especiarias no século XVI, foi necessário formar pessoas capazes de realizar as obras pretendidas pela nação, agora enriquecida, mas não havia os recursos humanos necessários para tal. O Rei D. João III (reinou entre 1521 e 1557) em virtude das limitações nacionais no campo artístico, propôs conceder bolsas de estudo para a formação no estrangeiro de artistas especializados, especialmente em França e Itália. Esta política de concessão de bolsas de formação artística teve uma importância fundamental na formação de muitos artistas portugueses durante os séculos seguintes. Quando os bolseiros regressavam, para além de

tomarem a seu cargo as obras do reino, tornaram-se também formadores, criando aulas e permitindo a continuidade dos seus processos artísticos.

As Aulas de desenho técnico

O passo significativo no sentido do ensino e aprendizagem formal das Artes Visuais em Portugal, ocorreu no campo da arquitetura. Com a expansão marítima ocorrida nos séculos XVI e XVII, houve a necessidade de equipar o território nacional com infraestruturas defensivas nas áreas mais expostas aos ataques dos navios inimigos. Foi, portanto, neste contexto que foram criadas as primeiras salas de desenho para a formação de arquitetos e engenheiros.

As aulas eram destinadas aos jovens fidalgos com estudos de matemática, desenho, arquitetura e cosmografia, onde o estudo da geometria ocupava um lugar primordial na aprendizagem. É no reinado de Felipe II (primeiro de Portugal) que é criada a Aula do Risco, ou Aula de Arquitetura Civil, no Paço da Ribeira em Lisboa (1594), admitindo três alunos, que tiveram como primeiro professor, o italiano Felipe Terzi (Calado, 1989, p.160). Já em 1647 é criada a Sala de Aula das Fortificações e Arquitetura Militar, na Ribeira das Naus e, mais tarde, com a Rainha D. Maria foi criada em 1790, a Real Academia de Fortificação, Artilharia e Desenho.

A criação das primeiras aulas de desenho, destinadas à formação de arquitetos, trará algum prestígio à arquitetura em Portugal, o que não aconteceu com a pintura e escultura que mantiveram os seus aspetos formativos baseados na relação mestre-aprendiz, durante muitas décadas.

Na primeira metade do século XVIII, no reinado de D. João V, o país viveu momentos de prosperidade apreciável, devido à descoberta de ouro no Brasil, com importantes desenvolvimentos em todas as áreas e particularmente nas artes e ofícios. O rei, na intenção de construir um grande palácio em Mafra, encorajou a criação de uma Academia Portuguesa em Roma, Itália, onde os artistas portugueses pudessem fazer as suas aprendizagens e aperfeiçoar as suas técnicas artísticas.

A construção do Convento de Mafra, entre 1717 e 1744 constituiu um imperativo para a existência no local de oficinas de pintura e escultura onde foi feita a formação de vários artistas e artesãos. Do atelier de Mafra, cuja Aula de escultura continuaria a funcionar após a construção do palácio, emergiria um dos escultores mais notáveis do barroco português: Joaquim Machado de Castro (Pereira, 1995, p.170-171), que define na sua metodologia de criação artística, a apologia dos preceitos da aprendizagem tradicional, com base em cópias de estampas ou outros desenhos, passando depois ao desenho à vista de objetos tridimensionais.

A secularização da educação

Seria no contexto das revoluções industrial e liberal, que a educação formal se tornaria gradualmente uma responsabilidade do Estado civil e onde a educação e o ensino das artes visuais ganhariam novos contornos. Na segunda metade do século XVIII, Portugal iria sofrer profundas alterações ao nível educacional, desde a secularização do Ensino Básico até à criação de salas de aula de desenho artístico fora do controlo de qualquer corporação, por intermédio das políticas do Marquês de Pombal.

O terramoto de 1755, que destruiu Lisboa, abriu o caminho para a criação de uma nova Aula do Risco, para a formação de arquitetos, tendo em conta a necessidade de implementar um plano de reconstrução da cidade. Em 1768 foi criada a Aula Oficial de Gravura Artística e Escultura, em 1780 a Academia do Nu, em 1781 a Aula Real de Desenho (que foi a primeira aula pública de Pintura no país) e, em 1785, a Aula de Desenho ou a Aula do Castelo para onde mais tarde foi transferida a Academia do Nu. Também no Porto foi criada uma Aula de Desenho (Aula de Debuxo das Vinhas do Alto Douro), onde famosos artistas portugueses como Domingos Sequeira, Vieira Portuense, ou João Aguiar fizeram os seus primeiros estudos.

O processo de modernização e a implementação de um novo sistema de ensino e aprendizagem das artes plásticas não foi fácil. Um exemplo destas dificuldades

foi a primeira tentativa de criação de uma Academia do Nu por André Gonçalves e Vieira Lusitano e a dificuldade em encontrar e contratar um modelo (masculino). Quando este apareceu, o povo apedrejou-o, não permitindo a realização da Aula. No entanto, com a insistência e os esforços de Cyrillo Machado, a primeira Academia do Nu seria criada oficialmente em 1780 e reaberta depois em 1785 por Pina Manique (Calado, 1989, p. 18). Mais tarde, e depois de alguns problemas resolvidos, passou a funcionar na Sala de Aula do Desenho da Casa Pia, reinstalada em 1798 no Castelo (conhecida também como Sala de Aula do Castelo).

A modernização das estruturas de formação artística entre os séculos XVIII e XIX foram motivadas pelas famosas Academias de Belas Artes já existentes nos principais centros culturais europeus. O seu formato organizativo teve importância fundamental na definição de um novo estatuto para o artista visual. Será através de decreto (7 de maio de 1834), que os antigos Grémios serão suprimidos nos diferentes ofícios mecânicos. A partir dessa data, artistas visuais e artesãos deixaram oficialmente de estar submetidos às suas regras restritivas.

A criação da Academia de Belas Artes em Lisboa e da Academia Portuguesa de Belas Artes no Porto ocorreria em 1836, sob proteção Real, com o objetivo de “facilitar por todas as formas os progressos das belas-artes e ainda vulgarizar a sua prática, aplicando-as às artes fabris” (Xavier, 2012). As Academias de Belas

Artes reuniriam as anteriores Aulas de Desenho Histórico, Arquitetura e Escultura. Na Academia de Lisboa havia ateliers de Pintura de História, Paisagem, Escultura, Modelo Vivo, Desenho e Gravura. Na Academia do Porto, havia aulas de Desenho Histórico, Pintura Histórica, Escultura, Arquitetura Civil e Naval, e Gravura Histórica.

O ensino nas Academias de Belas Artes, por onde passaram os mais importantes artistas portugueses do século XIX como estudantes e professores, empregavam os mesmos métodos de ensino já utilizados nas oficinas. A aprendizagem começava com cópias de desenhos feitos pelos mestres, seguindo-se o desenho à vista com moldes em gesso e só depois o desenho diretamente a partir dos modelos. Os estudantes entravam na Academia quando tinham 12, 13 anos, e após seis a oito anos de estudos, como era norma na altura, viajavam para Itália ou França, normalmente como bolseiros do Estado, ou de algum patrono, frequentando a *École des Beaux-Arts* de Paris, a Academia de San Luca de Roma, ou ateliers de artistas de renome destes países. Regressavam normalmente a Portugal dez anos mais tarde para ocupar um posto de ensino na Academia. Em 1881, após reformas pedagógicas, a Academia foi dividida, criando-se as Escolas de Belas Artes de Lisboa e Porto com uma missão específica no domínio do ensino, e a Academia passaria a ter como missão, a proteção das artes.

As artes ligadas à indústria

Numa Europa industrializada, a partir do século XVIII, começam a desenvolver-se máquinas e materiais que ameaçavam eliminar as funções tradicionais de artistas e artesãos. Essa preocupação em manter uma série de atividades profissionais, como refere Laranjeira (2013, 91-92) fez com que surgissem propostas de inclusão dos valores estéticos e artísticos na indústria. O arquiteto alemão Gottfried Semper proporia um sistema de formação que permitisse aos artesãos tradicionais, o desenvolvimento da sua sensibilidade estética e aprendizagem sobre o funcionamento e uso de máquinas, tratando artisticamente os produtos industriais. A partir de 1907 na Alemanha, as indústrias começaram a contratar estudantes das escolas de artes e ofícios como desenhistas dos seus produtos. O fortalecimento desta relação entre a indústria e os artistas, culminaria em 1919, após a grande guerra, com a criação por Walter Gropius, de uma importante escola de Artes e Ofícios, ligada à indústria, a “Das Staatliche Bauhaus Weimar” que viria a ficar conhecida apenas como *Bauhaus*, evocando simbolicamente, segundo Whitford (1995), a ideia de sementeira, cultivo e frutificação.

Em Portugal, os cursos de Belas Artes seriam reestruturados em 1911 com o regime republicano, passando a existir os cursos especiais de arquitetura, escultura e pintura. Apesar do crescente reconhecimento público, os

cursos de Belas Artes continuavam a não ter o prestígio social dos cursos superiores universitários. Seria só em 1957 que os cursos em Belas Artes seriam reconhecidos como cursos superiores e as instituições passaram a denominar-se Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e Porto. Em meados dos anos 70, com o novo regime democrático, são criados os cursos de Design em ambas as Escolas Superiores de Belas Artes e nos anos 80 o curso de arquitetura deixa de estar integrado nas Belas Artes e são criadas as Faculdades de Arquitetura que em Lisboa passa a integrar a Universidade Técnica. Neste período a formação em arquitetura, escultura, pintura e design, é oficialmente valorizada e passa a ser equiparada ao mesmo nível dos graus universitários (bacharelato e licenciatura).

Educação Plástica e Visual no Ensino Básico

As políticas sociais do regime liberal instituído no século XIX em Portugal, além de idealizarem uma educação básica para todos – que só se tornaria realidade cerca de 150 anos mais tarde – pretendiam também, com as reformas do ministro Passos Manuel em 1836, alargar as áreas do conhecimento de acordo com as novas tendências sociais e políticas seguidas por toda a Europa.

Se a formação especializada de artistas visuais, que se realizava nas Escolas de Belas Artes era pragmática e

obedecia a objetivos muitos específicos, na educação básica, com a implementação de uma formação geral não especializada e dirigida a todos e a todas, implicou uma conceção de novas filosofias educativas que seriam adotadas de acordo com o pensamento de importantes pedagogos no contexto da cultura ocidental.

Um dos melhores exemplos, foi o trabalho do pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) que teve grande importância na introdução de uma educação artística não especializada na educação formal das crianças. O seu tratado “ABC der Anschauung” de 1803 definiu princípios em quase toda a Europa Ocidental propondo novas regras para o ensino e aprendizagem da expressão plástica e visual. Para Pestalozzi, os métodos clássicos de aprendizagem do desenho – baseados na cópia de outros desenhos e no domínio da figura humana – não eram adequados para crianças. Pestalozzi considerava que o desenho deveria proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, em vez de lhes ensinar técnicas específicas, propondo que a iniciação ao desenho deveria começar com o domínio das formas mais simples, progressivamente até às mais complexas. Linhas, ângulos e curvas eram para Pestalozzi, a base da arte do desenho (Efland, 2002, p.124-125). Tal como Pestalozzi, também o seu contemporâneo Friedrich Fröbel (1782-1852), educador alemão e criador do conceito do jardim de infância, considerou que o ensino do desenho deveria ser apropriado à idade das crianças.

Em Portugal, na formação de professores do Ensino Primário (primeiro ciclo do ensino básico), organizada nas Escolas Normais, há referência aos métodos de Pestalozzi nos currículos das disciplinas de Pedagogia. No entanto, o ensino da expressão plástica e visual quase não teve qualquer relevância até 1974. Durante anos, o primeiro ciclo ensino básico correspondia basicamente a aprender a ler, escrever e contar, à memorização de alguns aspetos do meio geográfico e pouco mais. Apenas no ciclo complementar existia uma disciplina para o ensino do desenho linear aplicado à indústria.

No regulamento dos Liceus Nacionais de 1860, promovido pelo Ministro Fontes Pereira de Melo, uma disciplina de desenho linear aparece pela primeira vez no Ensino Secundário – anteriormente, o desenho era integrado nas disciplinas de matemática (aritmética, álgebra, geometria e trigonometria). A disciplina de Desenho no ensino formal tinha uma componente técnica muito forte e destinava-se principalmente à formação específica e profissionalizante de estudantes na área industrial.

No contexto do século XX português, até à revolução de 1974, o sistema educativo refletiu as principais linhas ideológicas do regime corporativista do Estado Novo. Pode ser visto no programa de Desenho do 2.º Ciclo do Ensino Secundário nos anos 60, a ausência quase completa de experiências ao nível da expressão livre, criativa e individual em contraste com as orientações de trabalho com uma forte componente técnica.

A Formação de Professores

Na formação artística especializada proporcionada pelas Escolas de Belas Artes, a incorporação de professores era feita de acordo com os procedimentos tradicionais. Ou seja, através da incorporação dos melhores estudantes, primeiro como assistentes e depois como professores, que normalmente passavam períodos no estrangeiro para o aperfeiçoamento e enriquecimento artístico.

Na área do ensino básico da formação geral, apesar de alguns pontos de referência plasmados nos antigos currículos das Escolas Normais (para a formação de professores no século XIX), a orientação no ensino foi durante muitos anos, baseada na tríade, ler, escrever e contar. As atividades e abordagens nas expressões situavam-se sobretudo no campo do entretenimento. Percebe-se que num sistema de monodocência, os professores e regentes do então ensino primário, estavam conscientes da importância das principais áreas de conhecimento do sistema escolar onde as componentes artísticas eram colocadas em planos secundários.

A consolidação dos sistemas educativos contemporâneos, que se iniciou com as revoluções liberais, deu oportunidade à emergência de contribuições teóricas que enfatizavam a necessidade de uma educação artística consistente no ensino formal. Uma educação artística como facilitadora de uma formação integral do ser hu-

mano, separando-a da perspectiva da formação específica dos artistas. A perspectiva de uma educação através da arte, que segundo Read (1982) deveria proporcionar um desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística, estimulando a imaginação, a espontaneidade e também a sensibilidade.

É a partir do final dos anos 70 que na formação de professores do ensino básico, a componente visual e plástica se torna uma das bases da sua formação, não só para adaptar o ensino e a aprendizagem ao contexto educativo dominante, mas também para responder às alterações decretadas com os novos planos da escola básica que incluíam a expressão artística nos seus diferentes aspetos na organização curricular.

Apesar da existência de alguns movimentos europeus que valorizavam a educação artística na formação básica das crianças, o certo é que durante muitos anos, nos primeiros ciclos do ensino básico a educação artística, foi pouco valorizada. Nos ciclos seguintes, do ensino secundário, as disciplinas de Desenho eram normalmente associadas ao desenho puramente técnico e numa perspectiva profissional. Os professores destas disciplinas, para além da sua limitada formação pedagógica, eram qualificados, na melhor das hipóteses, com cursos de engenharia. Em 1911, foram estipuladas as qualificações necessárias para ensinar Desenho, sendo então necessário, que os professores tivessem aprovação em Matemática Geral, Geometria Descritiva e Estereotomia

das Faculdades de Ciências; ou História da Civilização, Estética, História da Arte da Faculdade de Letras; ou então Desenho, Modelação Ornamental, Desenho de Figuras (de relevo), ou Desenho de Figuras (estátua e modelo vivo) das Escolas de Belas Artes. Não era necessário, portanto, ter concluído a formação superior completa, bastava a aprovação em algumas cadeiras da respetiva área científica.

O pessoal docente de Desenho nos Liceus e Escolas Técnicas teve, portanto, uma formação bastante eclética, mas muitas vezes incompleta. Nestes casos, as qualificações para ensinar foram consideradas suficientes, ou seja, serviriam para resolver os problemas de falta de professores em certas áreas, mas condicionavam o percurso numa hipotética carreira docente. Para ingressar na carreira docente, não era suficiente o aproveitamento a uma ou duas disciplinas em cursos universitários, era necessário completar uma parte significativa ou a totalidade do curso.

Neste contexto, é interessante verificar que o reconhecimento dos licenciados em Artes Plásticas para o exercício de funções docentes no ensino secundário, por parte do Ministério da Educação Nacional, só aconteceu em 1974, quando a Direção-Geral do Ensino Secundário, atribuiu aos diplomas dos cursos de Artes Plásticas a qualidade de “qualificação própria para o ensino”. Até então, as Belas Artes eram consideradas como uma qualificação suficiente (permitia ensinar, mas não entrar na carreira docente).

Em Portugal, desde 2007, com ajustes e alterações, estabeleceram-se novas orientações para as habilitações profissionais para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Reconhecendo-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, deve ser assegurada a formação de base na área da docência e no segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação na área cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com as práticas supervisionadas (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio).

No caso dos professores da área específica da Educação Visual e Tecnológica, os candidatos terão de possuir formação inicial, licenciatura, com um mínimo de créditos na área das artes visuais e tecnologias. Este processo, grosso modo, é idêntico ao que vigorou durante os anos 90 do século passado, onde os candidatos à docência em artes visuais eram incorporados nas escolas com a chamada habilitação própria, que consistia fundamentalmente no bacharelato ou licenciatura num curso de artes plásticas, frequentando simultaneamente à sua prática letiva, uma formação pedagógica, que por norma

era ministrada nas Escolas Superiores de Educação e que consistia na chamada formação em serviço. A base desta formação era a psicologia e sociologia da educação, as didáticas específicas, a tecnologia educativa e as teorias de desenvolvimento curricular.

Modelos educativos em educação visual

Ao longo dos séculos a formação em artes visuais organizou-se de acordo com os respetivos contextos socioculturais nas respetivas comunidades. Por exemplo, os modelos de ensino nas oficinas medievais ou nas academias de belas-artes na época do renascimento, têm pouco em comum com os modelos técnicos implementados para dar resposta às necessidades de desenvolvimento da industrialização dos países europeus no final do século XVIII. Outra das condicionantes tem a ver com o próprio conceito de Arte, como experiência ou como autoexpressão (Cobos, 2012). A educação artística e em particular a educação plástica e visual com a consolidação do ensino básico generalista, tem conhecido ao longo dos últimos 150 anos, diferentes concepções educativas. Concepções diferenciadas que coexistem no sistema educativo e que, mais umas que outras, fazem parte das práticas da educação básica. Mesmo com algumas dificuldades, devido às mudanças constantes nas orientações curriculares, as escolas e os professores têm-se adaptado e integrado aos novos modelos e novas

concepções nas suas práticas letivas. São vários os modelos de ensino propostos por autores como Aguirre (2005), Hernández (2000), ou Marín (2003). Podemos considerar na área da expressão plástica e visual a existência de cinco modelos principais: o modelo produtivo, o modelo criativo auto expressivo, o modelo de alfabetização visual, o modelo disciplinar, e o modelo narrativo.

Modelo produtivo

O modelo produtivo está baseado nos processos e vinculado ao sistema produtivo. É o modelo mais antigo. Procura que os estudantes aprendam a desenhar, pintar, moldar e que adquiram destrezas e procedimentos. O objetivo é fazer as coisas “bem-feitas” e que sejam “bonitas” de acordo com o gosto dominante. As atividades práticas estão quase sempre baseadas em cópias de imagens ou de objetos tridimensionais. Tendo o seu interesse na transmissão de um conjunto de conhecimentos formativos, visando desenvolver competências instrumentais nos estudantes, é um modelo centrado no professor que domina os conhecimentos.

Aguirre (2005, p. 206-207) refere que este modelo se foca no respeito pelas normas e pelos procedimentos. Através de uma metodologia precisa, com clareza nos objetivos e na sequência de trabalho, é um modelo baseado em exercícios, considerando que a arte se aprende fazendo. É um modelo que foi desenvolvido para a for-

mação específica de artistas, mais do que para a formação geral de crianças.

Modelo criativo auto expressivo

O modelo criativo auto expressivo, surgiu em meados do século XX, baseando-se na autoexpressão das crianças. Os resultados estéticos não são importantes, o importante é a criatividade e a livre expressividade das crianças. Não há regras ou diretrizes para aprender, já que o professor não tem uma função decisiva e orientadora, mas devem ser sim, motivadores e facilitadores. A criança aprende ao seu próprio ritmo, com base na ideia de arte e desenho espontâneo que alguns artistas plásticos desenvolveram nas vanguardas artísticas do século XX.

É um modelo que considera que para se criar não é necessário qualquer conhecimento prévio. Parte-se do pressuposto que na arte não há uma regra, como não há uma sequência lógica para a aprendizagem. O grande objetivo é a originalidade. É um modelo que pode ser interessante para muitas crianças, no entanto, outras, de menor criatividade e que apreciam a orientação dos adultos, podem sentir-se angustiadas. Cobos (2012) refere que importantes autores como Rousseau, Freinet, Fröbel, Lowenfeld, Montessori, Pestalozzi e Read, entre outros, contribuíram de forma significativa para o seu desenvolvimento.

Modelo de alfabetização visual

O modelo de alfabetização visual, entende a arte como uma linguagem visual, que deve ser aprendida, como outros sistemas de comunicação. A partir da segunda metade do século XX, com a rápida expansão dos meios de comunicação de massa, considerou-se fundamental instruir e ensinar as crianças para que pudessem interpretar o mundo das imagens em rápida ascensão. Os estudos sobre semiótica aplicada à publicidade ganham grande preponderância, a fim de se compreender as mensagens visuais vinculadas. O objetivo deste modelo é o estudo da cultura da imagem na civilização ocidental. O papel do professor neste modelo é apresentar aos alunos uma grande variedade de materiais a serem entendidos e assim incentivar a conceptualização e interpretação, para além de privilegiar a utilização das tecnologias de informação. O professor deve ensinar os elementos formais da comunicação visual (ponto, linha, plano, ...) e a sua sintaxe (leis de composição) como conteúdos fundamentais para a aprendizagem. São estes elementos, segundo Marín (1997, 71) que fundamentam qualquer âmbito profissional das artes visuais. É um modelo facilita o trabalho e a avaliação as crianças onde a expressão plástica e visual é valorizada como um idioma visual, que deve ser aprendido, como outros sistemas de comunicação.

Modelo Disciplinar

Enquanto na Europa o movimento anterior estava a ser consolidado, nos Estados Unidos, nos anos 60 do século XX, surgiu como reação ao modelo de Educação Artística como expressão livre uma tendência cujo objetivo era sistematizar o ensino da arte e defini-la como um conhecimento, o chamado DBAE - Discipline Based Art Education (Educação pela Arte como Disciplina) cujo principal objetivo era o de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre as artes. Este modelo com “estrutura transdisciplinar desenvolve-se, sempre, no quadro de atuação do museu – através da Produção Artística, da reflexão Estética, da História da Arte e da Crítica da Arte – e em intercâmbio com a escola” (Castel-Branco, 1999, p. 11). O seu principal impulsionador foi Elliot W. Eisner (2000, 2004) recuperando muitos dos autores fundamentais da educação e da teoria sobre arte e cultura (Arheim, R., Goodman, Langer, Broudy, Chapman, Gardner, ...).

Fróis (2005) refere que este modelo proporciona uma visão alargada da arte, ao propor o estudo de qualquer obra de arte com base em quatro “disciplinas” diferentes, adaptadas a idades e níveis de ensino diferentes: (a) Produção de arte – os alunos aprendem técnicas e aptidões para produzir obras, pessoais e originais; (b) História de Arte – os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente; (c) Crítica de Arte –

os estudantes descrevem, interpretam, avaliam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de compreender e apreciar obras de arte; (d) Estética – os alunos são incentivados a elaborar reflexões, opiniões e julgamentos; como, também, examinar os critérios de avaliação das obras de arte.

No Brasil, Ana Mae Barbosa baseado no DBAE, implementaria a chamada abordagem triangular como base nas ações pedagógicas no ensino da arte, com ênfase na triangulação do fazer artístico, da leitura de imagem e da contextualização histórico/cultural. (Cargnin, Pillotto, Voight, & Viana, 2015)

Barragán & González (2004) assinala que as principais críticas que este movimento tem recebido são a sua visão elitista da arte, em que apenas os objetos considerados *Arte* são tidos em conta educacionalmente, e estes representam apenas uma pequena seleção cultural da considerada ‘alta cultura’. Hernández (2000) refere que existem novas propostas baseadas nas ideias do DBAE, mas mais ligadas a estudos culturais, pós-modernidade, tecnologias de informação, globalização, e manifestações minoritárias ou multiculturais.

Modelo narrativo

O modelo narrativo, é, talvez, a última tendência em educação visual, ou educação artística de uma forma mais abrangente. É um modelo que faz a apologia a uma

educação para a compreensão da cultura visual, o que inclui abordagens interdisciplinares, tendo em conta a relação infantil, a sua família e o seu contexto sociocultural (Efland, Freedman, & Stuhr, 2003; Hernández, 2000).

Segundo Barragán & González (2004), esta orientação [para a compreensão da cultura visual] está especialmente relacionada com a ideia de deixar de centrar a aprendizagem na Arte, considerada um fenómeno ligado a um tipo privilegiado de produção cultural que poderemos considerar *Alta Cultura*, centrando a atenção na produção de significado de qualquer indivíduo ou grupo, ou seja, na *cultura popular* e *cultura visual* num sentido abrangente. Deste modo, os objetivos educativos preocupam-se basicamente na análise crítica dos significados sociais e culturais que são transmitidos em relação ao contexto real. Os problemas apontados pelos chamados *estudos culturais* são abordados e na educação artística são concretizados numa atenção especial aos problemas de representação e interpretação de produções culturais (não apenas Arte) relacionados com as representações da mulher, os papéis sociais, os estereótipos, o multiculturalismo, os fenómenos ligados à globalização vinculados às tecnologias, etc. (p.26-27)

É um modelo que propõe uma aprendizagem mais significativa, que faz mais sentido para as crianças e estudantes em função do mundo onde estes realmente vivem. O propósito não é ler uma imagem, mas sim compreendê-la criticamente. A interpretação das imagens e

artefactos muda em função do contexto a partir da qual é observada, daí que devam ser interpretados e compreendidos nos seus contextos históricos, sociais e políticos. O interesse principal não está tanto nos artefactos visuais, mas no seu estatuto de mediadores de valores culturais.

É um modelo onde podemos destacar o seguinte:

Protagonismo. O protagonista é a criança, o indivíduo e não o produto da sua atividade plástica;

Significância. Os estudantes, as crianças, devem ter uma relação significativa com as suas criações. Estas devem surgir das suas experiências, vivências e da sua compreensão;

Processo. É o importante. Antes de desenhar, pintar ou modelar, as crianças devem falar das suas ideias, histórias, sobre si mesmos;

Conclusões

O desenvolvimento da educação visual e plástica continua a constituir um grande desafio ao nível educacional. Após séculos em que as competências manuais e o desenvolvimento estético clássico têm sido enfatizados como os seus principais objetivos, hoje, como questiona Hernández (2000), o dilema da educação artística é: ensinar habilidades ou estratégias de conhecimento? Sobre o que pode ser feito a partir daqui, Sánchez Méndez (1991, p. 26), citando Suchodolski salienta “que a

educação através da arte não será um aspeto de luxo cultural desligado da vida concreta dos homens como um mundo de ilusões e diversões, mas pelo contrário um ramo do trabalho educativo ligado a todos os outros e que formará indivíduos multifacetadamente desenvolvidos; numa palavra, a educação através da arte será um ramo pedagógico formado de sensações humanas e sérias, mesmo quando tudo isto acontece num terreno do mundo irreal da arte” (Sánchez Méndez, 1991, p. 26).

A perspetiva da existência ideal de um modelo único de ensino-aprendizagem, parece-nos não se adequar à diversidade de indivíduos e contextos que formam as comunidades de aprendizagem que hoje conhecemos. O objetivo da Educação Artística na educação geral, como referiu Fontanel-Brassard e Rouquet (1977, p. 25) deve ser a criatividade em vez da criação, o homem em vez do artista, o cidadão em vez do especialista. As qualidades inerentes à Educação Artística – flexibilidade, maleabilidade, diversidade e as suas características específicas, que correspondem às necessidades profundas das crianças e tornam possível satisfazer a necessidade de comunicar, de agir, de exteriorizar – dão-lhe repetidas hipóteses de sucesso. A sua função ao nível básico como refere Gil Almejeiras (1991, p. 47) não se pode centrar num ensino de competências ou tornar-se uma alfabetização estética, reforçada pela difusão da arte e o seu poder de diálogo sem palavras com o espectador, numa era de generalização artística.

Referências

- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro
- Barragán, J.M., & González, A. M. (2004). Experiencia artística y producción cultural. Ámbitos para la intervención socioeducativa. *Revista Educación Social*, 28, 19-40. <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial/article/view/165468>
- Calado, M. (1989). Ensino. In J. F. Pereira (Dir.), *Dicionário da Arte Barroca em Portugal* (pp. 160-163). Lisboa: Editorial Presença.
- Cargnin, K. A., Pillotto, S. S. D., Richter Voigt, J. M., & Viana, D. C., (2015). O ensino da arte e seus movimentos nas políticas públicas para o currículo da educação básica. In *XXV CONFAEB - Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil*, (pp. 264-278). <https://bit.ly/3Qus7YE>
- Castel-Branco, A. (1999). A formação estética no contexto do sistema educativo português. *GEPOLIS: revista de filosofia e cidadania*, 6, 10-23. <http://hdl.handle.net/10400.14/13979>
- Cobos, D. F. (2012). *Modelos de Educação Artística*. <https://bit.ly/3jKgKvF>
- Da Vinci, L. (1827) *El Tratado de Pintura*. (D. A. Rejon de Silva, Trans.). Madrid: Ed. Akal. <https://bit.ly/3tLeU4S>
- Duarte-Jr., J. F. (2008). *Por que Arte-Educação?* Campinas: Papirus Editora.
- Efland, A. D. (2002). *Una Historia de la educación del arte*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Efland, A.D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte postmoderno*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Eisner, E. W. (2000). *Educar La Visión Artística*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, Paidós

- Fontanel-Brassart, S., & Rouquet, A. (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Edições Almedina.
- Fróis, J. P. (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica*. (Unpublished doctoral dissertation). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Gil-Almejeiras, M. (1991). Consideraciones sobre la educación artística. In F. Hernández, A. Jódar, & R. Marín-Viadel (coords). *¿Qué es la educación artística?* (pp. 45-66). Barcelona: Sendai Editores.
- Hauser, A. (1995). *História Social da Arte e da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes
- Hernández, F. (2000). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro.
- Laranjeira, C. C. (2013). A influência dos modelos educativos no ensino das artes visuais: um estudo sobre a construção da identidade docente. (Tese de doutoramento). Universidade de Barcelona, Espanha. <http://hdl.handle.net/10803/134887>
- Marín, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. *Arte, Individuo y Sociedad*, (9), 55. <https://bit.ly/3c2wgOT>
- Marín, R. (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.
- Pereira, J. F. (1995). O Barroco do Séc. XVIII: o Artista. Em P. Pereira (Dir.). *História da Arte Portuguesa, Volume 3* (pp. 166-171). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Platão (2017). *A República*. (M. H. Rocha Pereira, Trans.). Lisboa: Calouste Gulbenkian. <https://gulbenkian.pt/publication/a-republica/>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Sánchez, M. (1991). La educación artística y las orientaciones para el futuro. In F. Hernández, A. Jódar, & R. Marín-Viadel (coords). *¿Qué es la educación artística?* (pp. 21-44). Barcelona: Sendai.
- Whitford, F. (2020). *Bauhaus*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Xavier, H. (2012, outubro 18). *Academia Nacional de Belas Artes*. Arquivo Nacional Torre do Tombo. <https://bit.ly/46UL4t6>

ISBN 978-989-35305-1-1



9 789893 530511 >