ENSINO SUPERIOR DE ARTES PLÁSTICAS E DESIGN

ANÁLISE DOS PRIMEIROS CICLOS DE ESTUDOS

FERNANDO MANUEL RAPOSO

LABCOM
COMUNICAÇÃO
& ARTES

ENSINO SUPERIOR DE ARTES PLÁSTICAS E DESIGN

ANÁLISE DOS PRIMEIROS CICLOS DE ESTUDOS

FERNANDO MANUEL RAPOSO

LABCOM
COMUNICAÇÃO
& ARTES

Ficha Técnica

Título
Ensino Superior de Artes Plásticas e Design:
Análise dos Primeiros Ciclos de Estudos

Autor
Fernando Manuel Raposo

Editora LabCom
www.labcom.ubi.pt

Coleção
Ars

Direção
Francisco Paiva

Design Gráfico
Cristina Lopes

ISBN
978-989-654-740-0 (papel)
978-989-654-742-4 (pdf)
978-989-654-741-7 (epub)

Depósito Legal
479337/21

Tiragem
Print-on-demand

Universidade da Beira Interior
Rua Marquês D'Ávila e Bolama.
6201-001 Covilhã. Portugal
www.ubi.pt

Covilhã, 2021

© Fernando Manuel Raposo.
© 2021, Universidade da Beira Interior.
O conteúdo desta obra está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização dos editores e dos seus autores. Os artigos, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade dos autores.

Índice

INTRODUÇÃO 9

1. AS CIÊNCIAS SOCIAIS E AS ARTES PERANTE O PARADIGMA CIENTÍFICO 11
1.1 Globalização, Tecnologia e acesso à Informação 15
1.2 Principais Tendências Actuais do Ensino das Artes e o Ensino Superior das Artes Visuais em Portugal 19
1.2.1 Principais Tendências Actuais do Ensino das Artes. 19
1.2.1.1 Sobre a Pedagogia da Bauhaus 32
1.2.1.2 O modelo de ensino das artes DBAE (Discipline Based Art Education) 36
1.2.1.3 Arts PROPEL 38
1.2.2 O Ensino Superior das Artes Visuais em Portugal 42
1.3 Consequências do Processo de Bolonha 56

2. ANÁLISE COMPARATIVA DA DISTRIBUIÇÃO DOS ECTS POR ÁREAS CIENTÍFICAS DOS CURSOS DE DESIGN E DE ARTES PLÁSTICAS 61
2.1 Opções Metodológicas 61
2.2 Recolha de Dados 62
2.2.1 Definição da Amostra 62
2.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados 62
2.3 O Contexto 63
2.4 Peso das áreas científicas na configuração dos Planos de Estudo dos cursos de Design 70
2.4.1 Distribuição das áreas científicas preponderantes dos cursos, pelas unidades curriculares específicas dos cursos e do design 71
2.5. Peso das áreas científicas na configuração dos Planos de Estudo dos cursos de Artes Plásticas/Pintura e Escultura 77

3. PLANOS DE ESTUDOS – ANÁLISE DAS ESTRUTURAS CURRICULARES DE DESIGN E ARTES PLÁSTICAS 83
3.1 Os Conceitos de competência e objectivo 83
3.2 Competências a adquirir e a desenvolver no 1º ciclo 86
3.3 Design – Tipologia e Distribuição dos Conteúdos 89
3.4 Artes Plásticas – Tipologia e Conteúdos 94
3.5 Análise comparativa dos conteúdos específicos face aos genéricos 101

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS 105

5. BIBLIOGRAFIA 111

Introdução

Com o presente estudo, pretende-se compreender em que medida, e de que modo, os currículos dos cursos de 1º. ciclo, de Artes Plásticas e Design reflectem as preocupações enunciadas por diversos autores quanto às consequências, para a Educação, do desenvolvimento, a um ritmo cada vez mais intenso, da ciência e da técnica e da emergência de um novo modelo de racionalidade que equaciona a intersubjectividade e o papel do sujeito na construção do conhecimento e ainda o contexto em que ele é produzido. Também o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) teve consequências ao nível da globalização da informação, intensificando as relações sociais à escala mundial, a que a Educação não pode, nem poderá, ficar indiferente, e o contexto Europeu do Ensino Superior em que estamos integrados, enformado pelos pressupostos da Declaração de Bolonha que concorreram também para a definição do enquadramento conceptual do estudo.

Em síntese, será dentro deste quadro teórico, que abordaremos na primeira parte do estudo, que nos propomos analisar os currículos de alguns cursos de Artes Plásticas e de Design de algumas Instituições de Ensino Superior Público, no sentido de procurarmos contribuir para a reflexão das propostas curriculares para um tempo de incerteza ou, como refere Roberto Carneiro (2000.13) "num contexto de social de fragmentação, incerteza, competição, predomínio do mercado e mudança constante". É hoje consensual que o ritmo das mudanças de um mundo que pretendemos conhecer, tem consequências, com refere Andy Hargreaves, citado por Margarida Fernandes (2000:110), ao nível da estabilidade "das nossas bases do conhecimento, tornando-as irremediavelmente frágeis e provisórias".

Assim, na segunda parte do estudo procederemos à análise comparativa da distribuição dos ECTS por áreas científicas dos cursos de Design e de Artes Plásticas, segundo a taxonomia adoptada pela CNAEF.

Na terceira parte, proceder-se-á à caracterização das competências quanto à sua tipologia e sua distribuição na configuração curricular dos cursos analisados.

Na quarte e última parte apresentam-se as principais conclusões.

Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de natureza analítica e descritiva, privilegiando-se como fontes os planos de estudos e propostas de auto-avaliação dos cursos objecto de análise, programas das unidades curriculares, legislação, entre outros documentos.

Relativamente à amostra, optou-se por seleccionar três cursos de Artes Plásticas e seis cursos de Design (Moda e Comunicação/Gráfico/Multimédia). Quanto aos cursos de Artes Plásticas foram seleccionadas as Faculdades de Belas Artes das Universidade de Lisboa e do Porto, por serem as instituições de ensino artístico mais antigas do país e a Escola Superior de Artes e Design de Caldas da Rainha, do Instituo Politécnico de Leiria, por ser a única escola de ensino das artes, dos Politécnicos a ministrar o curso de Artes Plásticas. Já em relação aos cursos de Design de Moda, a escolha recaiu nas três instituições públicas do país que os ministram, designadamente a Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior, a Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa e a Escola Superior de Artes Aplicadas, do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Quanto aos cursos de Design de Comunicação, optou-se pelas mesmas instituições dos cursos de Design de Moda, por razões de operacionalidade, mas também com o propósito de se procurar compreender se existe, ou não, alguma formação de base em comum.

Sublinhe-se ainda que o presente estudo, insere-se no âmbito da Investigação em Teoria Curricular e Metodologias do Ensino das Artes que temos vindo a privilegiar desde a realização doutoramento, em 2010 e que pretendemos continuar a prosseguir.

1. AS CIÊNCIAS SOCIAIS E AS ARTES PERANTE O PARADIGMA CIENTÍFICO

Com os desenvolvimentos da ciência e da técnica a um ritmo cada vez mais surpreendente, foram derrubados os alicerces em que se fundara a ciência moderna, relativizando-se, por consequência, a verdade da ciência. O clima de incerteza daqui resultante precipitou a transição para uma nova era, que alguns autores, como Anthony Giddens (2002), Jordi Adell (2004), Margarida Fernandes (2000), Roberto Carneiro (2000), Handy Hargreaves (2000), entre outros, designaram de "sociedade cognitiva" e de "sociedade de informação".

Para Giddens, revisitando Marx (1813-1883) e Durkheim (1859-19179), a era moderna proporcionou inúmeros benefícios à sociedade, tendo as "instituições sociais modernas" criado mais oportunidades para que os cidadãos pudessem usufruir de uma existência mais compensadora e com maior segurança do que qualquer sistema pré-moderno alguma vez lhes conseguiu garantir. No entanto, e segundo o mesmo autor (2002: 2), este paradigma teve consequências negativas, algumas das quais ao nível da investigação e do ensino, levando ao "abandono da fé no progresso projectado pela humanidade".

Depositária da crença nas possibilidades da ciência para melhor dominar a natureza e dela tirar partido em benefício do Homem e da crença iluminista na razão, a Modernidade, caucionada inicialmente por uma aura de optimismo e confiança, vê-se confrontada nas últimas décadas do século XX com sucessivas crises, mas sobretudo com uma certa rejeição do modelo de racionalidade positivista que enformou a ciência moderna.

Para Boaventura Santos (2003), a crise do paradigma do modelo de racionalidade científica é irreversível, sendo consequência de um conjunto de condições, quer teóricas, ideológicas, políticas, quer sociais, com óbvias repercussões nos sistemas de organização social e nos modelos produtivos educativos, às quais o Ensino Superior, que aqui nos ocupa, não ficou imune.

Na opinião de Anthony Giddens (2002), o pensamento cristão fora durante muitos anos norteado pela providência divina, sendo neste ambiente que emergiu o pensamento iluminista. Com o paradigma da ciência moderna, opera-se a substituição de um tipo de certeza, alicerçado na lei divina de natureza apodíctica e dogmática, por um outro, baseado na observação empírica e na certeza caucionada pelos sentidos. Sublinhe-se ainda que, segundo este autor, a ascensão da cultura ocidental e o domínio europeu sobre o resto do mundo constituiriam o terreno fértil para que "a ideia providencial da razão" (2002: 33) se fosse impondo incondicionalmente face ao dogma da tradição.

Na opinião de Boaventura Santos, o modelo de racionalidade científica, ao negar a existência de formas de conhecimento e racionalidade alternativas que não se pautem pelos seus princípios epistemológicos, assume-se como modelo totalitário. Para este autor, o conhecimento científico "é um conhecimento causal" (2003: 23) que tem como objectivo último a formulação de leis, no pressuposto de que, nas mesmas circunstâncias e tendo em conta as regularidades observadas, é possível prever o comportamento dos fenómenos.

Neste quadro, o conhecimento científico, mercê do seu sentido utilitário e do consequente "determinismo mecanicista", leva a que a ciência moderna tenha como preocupação central o domínio e controlo da Natureza, com vista à emancipação do Homem. Tal perspectiva mecanicista do conhecimento, norteada pela necessidade de dominar e transformar a Natureza, deixa de fora a necessidade de, excluindo e despossando o próprio Homem dos ciclos naturais, compreensão do real.

Seguindo ainda este raciocínio, o método científico alicerça-se no princípio da simplificação e de classificação, pelo que a ciência procura, desde logo, reduzir a complexidade, expurgando do ponto de partida, das "condições iniciais", tudo o que não é objecto de sistematização ou passível de generalização. Daí que o autor faça a distinção entre "condições iniciais", que correspondem à complexidade, e "leis da natureza", que representam a simplicidade e a regularidade dos fenómenos, sendo, portanto, observáveis e mensuráveis.

A assunção deste princípio, ou seja, a redução da complexidade do real a leis simples, contribuiu para que o modelo de racionalidade da ciência moderna se generalizasse ao estudo da sociedade, assumindo-se como modelo hegemónico.

Ora, segundo Boaventura Santos, nas ciências sociais não se conseguem estabelecer leis universais em consequência do condicionamento histórico e cultural a que estão sujeitos os fenómenos sociais e ainda pela sua natureza subjectiva, pelo que é impossível fazer previsões fiáveis. A subjectividade das ciências sociais pressupõe o recurso a métodos de investigação diferentes dos utilizados nas ciências naturais, uma vez que não é possível o estudo dos fenómenos sociais com base nas suas características externas e objectiváveis.

Ainda relativamente à crise do modelo de racionalidade positivista, Boaventura Sousa Santos sublinha que a identificação do limite das possibilidades do paradigma da ciência moderna é, por ironia, resultado do avanço do conhecimento por ele gerado.

Sobre a "explosiva expansão" do conhecimento, vale a pena determo-nos na descrição de João Lobo Antunes (2001:105-115) acerca da evolução da medicina a partir do séc. XIX, altura em que o *paradigma morfológico* é instituído como o paradigma científico da medicina, para depois, logo no início do séc. XX, ser complementado pelo *paradigma químico*, por força do avanço da

química orgânica, recebendo esta imediatamente um novo impulso, através da electrodinâmica quântica e, mais recentemente, da engenharia genética.

Deste modo as fronteiras da Medicina se estendem à forma de agregação das partículas subatómicas para formação dos átomos. Criam-se então disciplinas como a *química quântica*, a qual explica a constituição das moléculas a partir da combinação dos átomos, ou a *bioquímica*, que centra o seu interesse na composição dos seres vivos a partir das macromoléculas, ou ainda a *biologia molecular*, que emerge do contributo da biologia tradicional, da física e da química.

Com a descoberta do ADN, no início dos anos 40, enquanto veículo da informação genética e, posteriormente, no início da década de 60, com a decifração do código genético, abre-se caminho para um novo paradigma da medicina molecular, designado de *paradigma da informação*.

Embora alguns autores considerem as ciências sociais como o "parente pobre" das ciências naturais, em virtude do desenvolvimento tecnológico proporcionado pelo avanço da ciência, para Anthony Giddens (2002) aquelas encontram-se mais profundamente imbricadas na modernidade, dado o seu pendor eminentemente reflexivo, já que este faz parte da natureza das instituições modernas.

Este autor (2002:26) defende que a "reflexividade é uma característica que define toda a acção humana", consistindo esta no questionamento das práticas sociais e consequente reformulação à luz de novas informações acerca das mesmas. Esta permanente reformulação das práticas sociais é, nas sociedades modernas, extensiva a todas as dimensões da vida humana, o mesmo acontecendo ao nível do impacte das tecnologias no mundo material.

Em síntese, na opinião de Boaventura Santos, se o caminho para um novo modelo de racionalidade se abre pela ruptura das ciências sociais com os pilares em que se funda a racionalidade positivista, criando um novo quadro teórico e metodológico (qualitativo e interpretativo), não é menos verdade que ele é também impulsionado pelos avanços das chamadas ciências "duras"

(cuja descrição atrás de João Lobo Antunes é ilustrativa), em que o comportamento dos fenómenos se caracteriza, ao contrário das regularidades observadas anteriormente, pela imprevisibilidade. O mecanicismo deu lugar à espontaneidade e à auto-organização, a ordem deu lugar à desordem.

O paradigma da ciência moderna, quantitativo e experimental, estava posto em causa, daí que a imutabilidade e universalidade das suas leis passassem doravante a ser questionadas.

Na opinião de Margarida Ramires Fernandes (2000:35), a transição para a pós-modernidade é caracterizada pela rejeição do modelo de racionalidade positivista. Contudo, reconhece que, apesar de se pôr em causa a universalidade e objectividade do conhecimento, não é razoável aceitar-se que não persistam as mesmas preocupações quanto à validação do conhecimento científico.

Boaventura Santos, a propósito da configuração do novo paradigma, sublinha a ideia de que o conhecimento dele emergente é um conhecimento que se consubstancia na superação da dualidade entre "subjectivo/objectivo", "observador/observado", "natureza/cultura", etc., e em cuja distinção assentou o paradigma dominante, ou, como refere Margarida Ramires Fernandes, com a pós-modernidade emergiu um novo modelo de racionalidade que equaciona a intersubjectividade e o papel do sujeito na construção do conhecimento, e ainda o contexto em que ele é produzido.

1.1 Globalização, Tecnologia e acesso à Informação

Seguindo de perto Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira[1], citado por Nilson Thomé (2006:2/12), o contexto pós-moderno é caracterizado por profundas transformações nos domínios tecnológico, económico, cultural, político e também ao nível das formas de sociabilidade. Sendo a sociedade pós-moderna a sociedade globalizada, já que, com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), se intensificou o fluxo de informação

1. Holgonsi Soares Gonçalves Siqueira, em "Nova Cidadania, um Conceito Pós-Moderno, in: Jornal A Razão, 26/09/2002.

e se aproximaram as pessoas umas das outras, comprimindo-se assim o espaço e o tempo, para Holgonsi Soares, aquilo a que se chama "cultura global" caracteriza-se pela diversidade e não pela uniformidade.

Também para Margarida Ramires Fernandes (2000), o elevado nível de desenvolvimento atingido pelas tecnologias da informação tem contribuído decisivamente para a globalização da informação, aproximando, através das redes interactivas, investigadores de diferentes continentes, tornando a difusão do conhecimento à escala mundial, contribuindo para alterar profundamente o funcionamento da sociedade.

De acordo com o pensamento de Manuel Castells, citado por Andy Hargreaves (*apud* M. Fernandes, 2000: 9-15), "...nós não podemos evitar, negar ou fugir da realidade de um mundo que está a ser rapidamente reorganizado à volta das novas tecnologias", importa sobretudo procurar compreender em que medida as novas tecnologias da informação terão contribuído, ou estarão a contribuir, para a transformação da natureza do saber e que possibilidades poderão elas proporcionar em termos de aprendizagem.

Para Jordi Adell (2004:1-22), seguindo outros autores, como Castells, Daniel Bell ou Alain Touraine, a introdução das novas tecnologias da informação em todos os domínios das nossas vidas está a alterar profundamente a nossa maneira de pensar, de trabalhar, etc., e tem tido um papel fundamental na configuração da nossa sociedade e também da nossa cultura.

Segundo Adell, sobretudo ao nível do ensino superior, os estudantes podem rapidamente hoje obter informação via Internet que os professores, pelos canais tradicionais, levariam muito tempo a obter. Nas palavras do autor, *"a utopia informativa"* da *sociedade de informação* ou da *sociedade cognitiva* reside no facto de ela estar ao alcance de qualquer um, sem quaisquer barreiras físicas e temporais, ou seja, em qualquer espaço e em qualquer momento.

Daí que os professores sejam colocados perante novos desafios, devendo a sua missão ser entendida como facilitadores e orientadores relativamente

às fontes de informação, capazes de desenvolverem nos alunos hábitos e destrezas na procura, selecção e tratamento da informação.

De sublinhar que as novas tecnologias, incluindo as redes informáticas, alteraram radicalmente as condicionantes fundamentais na comunicação, comprimindo assim o espaço e o tempo, uma vez que os intervenientes não necessitam de coabitar o mesmo espaço e o mesmo tempo.

Nas palavras de Júlio Cabero Almenara (2006:3), um dos grandes desafios das novas tecnologias reside no facto de elas proporcionarem aos utilizadores a possibilidade de acederem à informação disponível nas bases e bancos de dados existentes dentro e fora do país, nas melhores condições técnicas e no menor tempo possível.

Bartolomé Pina (2004), por sua vez, é de opinião que se deve preparar o indivíduo ao nível da análise, interpretação e compreensão da imagem, reconhecendo a pouca importância dada à formação dos alunos neste domínio, apesar de o desenvolvimento do pensamento visual poder ser realizado a partir de múltiplas actividades.

Nos primeiros anos da escolarização, a imagem está presente na comunicação/expressão da criança, no entanto, a construção de mensagens visuais, nas fases subsequentes, vai perdendo importância, não sendo valorizada no processo de avaliação por parte dos docentes. Esta preocupação ganha ainda mais sentido, quando, de acordo com este investigador, os suportes de informação evoluem para os sistemas multimédia, em que a imagem ganha cada vez maior importância.

As potencialidades oferecidas pelas TIC são inúmeras, de que se destacam a flexibilidade dos processos de aprendizagem, dada a possibilidade de se adaptarem aos ritmos de aprendizagem e necessidades dos formandos e níveis de formação; a facilidade de adaptação às mudanças; a facilidade de acesso aos conteúdos necessários; a possibilidade de se aceder a níveis de desenvolvimento e aprofundamento dos conteúdos; a facilidade de acesso

à informação sem quaisquer limitações de natureza temporal e espacial; a facilidade de interacção com grandes audiências, etc..

Se, com os meios electrónicos, se produziu uma enorme explosão da informação, não é menos verdade que, associado a essa explosão, se produziu um aumento significativo do ruído na comunicação.

Na opinião de Jordi Adell (2004), a quantidade de informação de que dispomos é hoje maior do que nunca, contudo, interroga-se sobre se estaremos melhor informados. Daí que o problema com que nos debatemos actualmente já não seja tanto conseguir informação, mas antes seleccionar aquela que consideramos relevante, evitando a saturação e a "sobrecarga cognitiva". O autor sublinha denodadamente a distinção entre informação e conhecimento, definindo este como a interiorização daquela e a sua consequente integração nas estruturas cognitivas do indivíduo.

Daí que os professores, mais do que fontes de saber, devem, sobretudo, em ambientes ricos em informação, facilitar e orientar as aprendizagens, desenvolver nos alunos hábitos e destrezas na pesquisa, selecção, tratamento e crítica dessa informação**.**

Sublinhe-se que relativamente às artes, as TIC revestem-se da maior importância na medida em que elas podem ser entendidas enquanto formas de expressão artística autónoma, portanto enquanto recursos ou meios de expressão.

Segundo Claude Giannetti (2008) a *media art* não é entendida como corrente autónoma, mas antes está integrada no "contexto da criação artística contemporânea". O temo *media-art* apenas é utilizado no sentido de diferenciar esta forma de expressão de outras manifestações que utilizam outros recursos técnicos e expressivos e que não se baseiam nas tecnologias digitais.

Na opinião de João Nobre (2012:1), referindo-se a Giannetti , "o avanço das tecnologias digitais possibilitou novas formas de criação e perceção, elevando discussões sobre novos paradigmas estéticos".

Enquanto recursos educativos no domínio do ensino das artes e seguindo de perto o pensamento de Pierre Lévy (2000:176-177), a simulação ocupa um lugar central no contexto das novas formas de conhecimento proporcionadas pelas TIC, contribuindo para aumentar e transformar as suas capacidades de imaginação e de pensamento. Por exemplo, neste contexto, as ferramentas informáticas de animação e modelação 3 D constituem vantagens acrescidas quanto à simulação dos "ambientes" e criação de mensagens sem recursos a referentes externos.

1.2 Principais Tendências Actuais do Ensino das Artes e o Ensino Superior das Artes Visuais em Portugal

1.2.1 Principais Tendências Actuais do Ensino das Artes.

Segundo Elliot W. Eisner (2005), existem fundamentalmente dois tipos de justificação para o ensino das artes. A primeira, designada de *contextualista*, alicerça a sua justificação nas necessidades concretas do indivíduo e da sociedade, sendo estas determinantes na configuração do currículo e, por conseguinte, na definição dos objectivos.

A segunda justificação, ou corrente de pensamento, se quisermos, denominada de *essencialista*, reside no contributo que só a arte pode oferecer para a experiência e conhecimento humano.

Conforme referem Luisa Mª. Martinez Garcia & Rosário Gutiérrez Pérez (1998:97), para os essencialistas, o contributo das artes para a educação "é a experiência privilegiada e distinta de representar o mundo, e que ela provoca no indivíduo uma série de conhecimentos e de sentimentos que outras disciplinas não podem gerar".

Para Eisner (2005), a orientação contextualista foi amplamente utilizada ao longo da história para justificar o ensino da arte nas escolas públicas. Sublinhe-se que, de acordo com o autor, na perspectiva contextualista deve atender-se, tanto às características dos alunos, como às necessidades da sociedade. Advirta-se, contudo, que, segundo Eisner, o conceito de

"necessidade" não é algo objectivo, sendo certo que a determinação do que é uma necessidade está dependente de um conjunto de valores. Daí a natureza ambígua do conceito e a sua indeterminação.

O ensino da arte, assim como toda a educação, viu-se dependente daquilo que foi sendo entendido ou considerado como "necessidades sociais importantes" (2005:3).

Na perspectiva dos contextualistas, a finalidade da educação artística depende dos interesses da comunidade, da sociedade e do aluno, pelo que ela não pode ser determinada sem que se tenha em conta a população a que se destina.

A perspectiva contextualista, que acentua a ênfase nos conteúdos e nos objectivos da educação artística, é confrontada pela corrente essencialista para quem o contributo da arte para a educação do homem deve centrar-se naquilo que só ela pode oferecer. Segundo John Dewey, citado por Eisner, "a arte é uma forma de experiência que vivifica a vida", já que é através dessa experiência que "o organismo no processo de crescimento se dá conta de que está vivo" (2005:5).

Também Suzanne Langer[2], citada por Eisner, enfatiza a especificidade e o carácter único da arte, ao reconhecer que existem apenas dois modos básicos de conhecimento: o modo discursivo e o modo não discursivo.

Baseando-se o primeiro no método científico, e sendo este modo de conhecimento sistemático, racional e proposicional, o qual contribui significativamente para a nossa compreensão do mundo, Langer reconhece não ser este o único modo de aquisição do conhecimento, sublinhando a importância das artes na aquisição do conhecimento segundo o modo não discursivo.

2. Suzanne Langer nasceu em Nova Yorke, em 1895 e faleceu em 1985. Destacou-se como especialista em Filosofia da Arte, tendo publicado várias obras, entre as quais se destacam: "Philosophy in a New Key: A Study in the Symbolism of Reason, Rite and Art" (1942); "Feeling and Form: A Theory of Art" (1953) e "Reflections on Art" (1958), http//:pt.wikipedia.org/wiki/Suzanne_langer, consultado em Dezembro de 2009.

Para Langer, a obra de arte é, por excelência, um meio de expressão do sentimento, para que o contemplemos, tornando-o perceptível através de um símbolo.

Sendo as obras de arte projecções de "vida sensível", elas são imagens do sentimento, as quais contribuem para o nosso conhecimento das formas de sentimento de um artista.

Na opinião de Eisner, cada uma da destas orientações (contextualista e essencialista) tem consequências profundas para o ensino da arte.

Analisando mais pormenorizadamente a perspectiva contextualista, podem ser identificadas diferentes orientações para justificar o papel das artes na educação. Essas orientações passam pelo entendimento da arte como forma de distracção, como meio de libertação das emoções, contribuindo para o equilíbrio mental do indivíduo, ou mesmo pelo desenvolvimento do pensamento criativo.

A utilização da arte como recurso didáctico para o ensino de determinadas disciplinas ou como meio para o desenvolvimento da motricidade fina e melhoramento da coordenação infantil são argumentos utilizados pelos contextualistas para justificar o lugar da arte na educação.

Apesar do reconhecimento da adequação destes argumentos em determinadas circunstâncias, Eisner é de opinião que elas não possuem uma base suficientemente sólida para justificar a educação artística, já que esses argumentos podem ser reclamados por outras disciplinas.

Para o autor, o valor primordial da arte na educação reside fundamentalmente na experiência única que só ela pode proporcionar em termos de conhecimento do mundo. Sublinha ainda que "As artes visuais remetem para um aspecto da consciência humana que nenhum outro campo aborda: a contemplação estética da forma visual" (2005:9), e propõe que as justificações para o ensino das artes devam ser procuradas analisando as funções que a arte desempenha na experiência humana.

As artes visuais são, por excelência, o meio de expressão das "visões mais sublimes" do homem. O artista, ao expressar uma determinada ideia, pode materializá-la num objecto. No entanto este é não apenas fruto de observação, mas encerra e expressa os valores mais nobres do homem. Na medida em que ele expressa as ideias e os valores de uma determinada cultura, assume um significado colectivo. Para além da expressão das "visões mais sublimes" (2005:9), as artes visuais são ainda a expressão dos medos, dos sonhos e recordações, etc.

Também para Francisco Paiva (2005,14), "o desenho é ainda acto, um meio expedito de projecção, de fabricação e de reprodução, um «hábito mental» que exerce influência determinante sobre a cultura de cada época".

Para uma melhor compreensão das tendências actuais do ensino das artes visuais, importa seguir de perto a linha de pensamento de alguns autores.

Segundo Luísa Mª. Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998), o ensino académico da arte remonta ao início do séc. XIX, e tem por objectivos o desenvolvimento de destrezas manuais e o desenvolvimento do gosto clássico, tendo uma influência marcante no ensino das artes durante o século XX. Se, na opinião das autoras a educação artística é, em certa medida, determinada pelas perspectivas ou princípios dominantes em cada momento no que se refere, por exemplo, aos valores sociais e culturais, situação económica e política, às tendências artísticas e às tendências educativas, etc., não é menos verdade que alguns modelos se perpetuaram à margem de qualquer uma destas condicionantes.

O próprio modelo de ensino académico da arte conviveu com as propostas de pedagogos da Escola Nova, como Pestallozi (1746-1827), Froebel (1782-1852), John Dewey (1859-1952), os quais tinham por objectivo transformar a racionalidade tecnológica de então.

De acordo com Eisner, Benjamin Franklin foi o primeiro, ou um dos primeiros, nos Estados Unidos, a dar aulas de arte e a defender, ainda no final da 1ª metade do séc. XVIII, a sua inclusão no currículo, com o propósito de ajudar,

desse modo, a fazer face às necessidades do país. Para Benjamin Franklin, o ensino da arte tinha assim um sentido utilitário e instrumental, em vez de decorativo, na medida em que ele contribuía para a aquisição e desenvolvimento das habilidades dos profissionais e a qualidade dos ofícios.

Na opinião de Eisner, o ensino das artes nas escolas, entre 1840 e 1860, teve fundamentalmente um pendor prático e utilitário. Assim, no ensino das artes, estas não eram abordadas como "Belas Artes", mas antes como actividades relacionadas com as necessidades práticas. Daí que o desenvolvimento de técnicas para a criação de objectos (colchas, tapetes, móveis, etc.) constituiu o objectivo principal do ensino das artes visuais nos Estados Unidos. Esta orientação veio acentuar ainda mais a separação entre as "belas artes" e as "artes aplicadas", iniciada no Renascimento.

Eisner sublinha o contributo que, durante as décadas de 40 e 50 do séc. XIX, dois especialistas deram para a introdução do desenho nas escolas dos Estados Unidos.

William Bently Fowle[3], para além de introduzir o desenho, de forma sistemática, na escola de que era responsável, foi o primeiro a adoptar o "sistema monitorial" nas escolas de Boston. Refira-se que este método de educação era já adoptado em Inglaterra e tinha como objectivo um maior grau de eficácia.

William Minifie[4], arquitecto, era também de opinião, como Fowle, que o desenho tinha um sentido útil e não apenas decorativo e que podia ser ensinado como uma ciência.

Para Minifie, podia dar-se ao desenho um uso industrial, contribuindo-se deste modo para melhorar o design e a produção de bens manufacturados.

3. William Fowle nasceu em Boston, em 1795, e desenvolveu uma actividade intensa no âmbito da educação. De acordo com Eisner, foi editor do "*Common Schools Journal*" revista de educação, entre 1842 e 1852.
4. Minifie nasceu em Devonshire (Reino Unido), em 1805, foi professor de desenho no Maryland Institute Schools of Art (Baltimore – EUA). É autor, entre outras, das seguintes obras: "*Text-Book of Geometrical Drawing*" (1853) e "*Essay on the Theory and Application of Color*" (1854), in http://famousamericans.net/williamminifie/, consultado em Dezembro de 2009.

Quer Fowle, quer Minifie acreditavam, na opinião de Eisner, que todo aquele que aprendia a escrever, podia também aprender a desenhar e que a aprendizagem do desenho contribuía para melhorar as técnicas da escrita.

Para além destes aspectos, Minifie partilhava do princípio de que o ensino do desenho melhorava o gosto dos consumidores, repercutindo-se na prosperidade da indústria.

Na opinião de todos estes autores, o desenho era entendido e utilizado para fazer face às "necessidades práticas da vida" (Eisner, 2005:29).

Se na primeira metade do Séc. XIX, se enfatizou a ideia de que a arte constituía um meio privilegiado para o ensino e melhoria das técnicas da escrita, na década de 1850, começou a prevalecer o princípio da utilização industrial da arte.

Esta orientação tinha como objectivo a melhoria da qualidade visual dos bens manufacturados, numa altura em que começava a desenvolver-se a indústria nos Estados Unidos.

Refira-se que esta orientação já antes estava a ser seguida na Europa, levando Minifie a citar como exemplo as importações de têxteis da Grã-Bretanha e da França.

A competitividade da indústria dos Estados Unidos relativamente à Europa, foi um dos factores que levou a que o ensino da arte fosse introduzido nos currículos das escolas públicas. Também Horace Mann[5], secretário da Junta de Educação de Massachusetts, citado por Eisner, em visita às escolas europeias e de acordo com as experiências observadas, sobretudo nas escolas da Prússia, reforçou a convicção de que as crianças aprendiam a desenhar e a escrever mais rapidamente e com maior capacidade do que aprendendo apenas a escrever.

5. Horace Mann nasceu em 1796, em Franklin Massachusetts, e foi o primeiro editor do "Common Schools Journal". Desenvolveu inúmeras iniciativas no âmbito do ensino do desenho nas escolas públicas dos Estados Unidos. Visitou várias escolas europeias no sentido de conhecer melhor os programas e metodologias de esnino do desenho, tendo ficado impressionado com o ensino na Rússia, e foi ainda director do "Antioch College" entre 1853 e 1859, in http://phd.antioch.edu/Pages/horacemann, consultado em Dezembro de 2009.

Nas palavras de Eisner, o ensino da arte tinha para Mann não só um carácter utilitário, mas também era entendido como meio de prazer e satisfação.

Apesar do contributo dos autores referidos acerca da importância do desenho e da sua inclusão nos currículos das escolas públicas, foi, contudo, Walter Smith, professor de arte inglês, quem foi convidado para dirigir a educação artística na cidade de Boston e, como supervisor estatal de desenho, quem mais impulsionou o ensino da arte dos Estados Unidos, durante as últimas três décadas do séc. XIX.

Refira-se que, de acordo com Eisner, os industriais de Boston depressa se deram conta da eventual perda de competitividade face aos ingleses e franceses, dada a qualidade dos seus bens manufacturados, em consequência da qualidade do ensino proporcionado aos artesãos destes países, pelo que instaram os decisores políticos para que garantissem gratuitamente o ensino do desenho a todos os homens, mulheres e crianças, em todas as cidades com mais de cinco mil habitantes.

Para Smith, o ensino do desenho estava orientado para a aquisição e desenvolvimento de habilidades, consistindo na realização de um conjunto de exercícios, cujo grau de complexidade ia aumentando gradualmente.

A metodologia de ensino do desenho adoptada por Smith encerra um cunho sistemático e racional.

Ao mesmo tempo em que se ensina o desenho com fins industriais, desenvolve-se em Inglaterra uma concepção sobre a natureza do homem. Nas últimas quatro décadas do séc. XIX, ocorrem transformações profundas ao nível da concepção do conhecimento e das condições em que este pode ser adquirido.

Segundo Dewey (2000:21-23), a criança desenvolve a sua actividade intelectual quando confrontada com a resolução de situações problemáticas. Daí que o conhecimento dos alunos por parte dos professores se revista da maior importância, na medida em que, na delimitação das “condições

contextuais desafiantes", deve ter-se em conta a possibilidade de resolução das situações problemáticas por parte dos alunos.

Para Dewey, a criação de contextos estimulantes e a introdução de actividades que promovem o treino manual, designadamente "trabalhos oficinais" e "artes domésticas", prendem o interesse e a atenção dos alunos.

Contudo, estas actividades práticas não podem transformar-se em meras ocupações de rotina, cujo objectivo não se traduza no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas sejam antes "centros activos de descoberta científica" que lhes permita compreender e conhecer o desenvolvimento do homem ao longo da história.

As concepções de Dewey tiveram um impacto profundo sobre as práticas educativas e também sobre a educação artística. O aluno deixou de ser entendido como um receptor passivo, susceptível de ser "reenchido" com informações e habilidades, mas antes um sujeito activo com necessidades, pelo que a criação de ambientes e contextos capazes de captar o interesse dos alunos, directamente relacionados com as suas aprendizagens, se revista da maior importância.

A centralização dos objectivos educativos nos interesses dos alunos, defendida por Dewey, significou para alguns educadores progressistas garantir à criança todo o espaço de liberdade no domínio criativo. Daí que, em termos de práticas educativas, o professor não deveria intervir, nem sequer proporcionar qualquer ensino sobre arte.

Para Viktor Lowenfeld & W.Lambert Brittain (1984), a arte é, para a criança, um meio de expressão. Contudo, para os autores, a divergência entre os gostos dos adultos e a maneira como as crianças se exprimem é uma das causas fundamentais que as levam a não utilizar a arte como um autêntico meio de auto-expressão.

Elliot Eisner (2004:54) refere que, para Herbert Read, crítico de arte inglês, "a arte, mais do que ensinar-se e aprender-se, se capta".

Tanto para Herbert Read como para Viktor Lowenfeld, o impulso criativo estava presente no subconsciente, pelo que os professores ou educadores não deverão interferir com esse processo natural.

Segundo Read (1982:141-142), não se ensina directamente a criança a desenhar. Deve deixar-se livre a criança "para o misterioso e divino labor" de criar e produzir coisas, de acordo com os seus próprios sentimentos e interesses. O autor refere ainda que os desenhos livres só são possíveis na medida em que as crianças podem livremente crescer, num processo de assimilação do seu ambiente e na sua reprodução.

O desejo de Dewey, citado por Eisner (2005) para que a escola desenvolvesse nos alunos a "inteligência criativa" (p.38), levou a que, através dos professores ou educadores de arte, ela fosse utilizada para incentivar as capacidades criativas gerais dos alunos.

Uma outra consequência, não menos importante, tem que ver com a interpretação do conceito de "totalidade da experiência" de Dewey (Eisner, 2005:38), levando à adopção de práticas curriculares em que as artes eram entendidas como recursos para uma melhor explicitação dos conceitos de outras áreas disciplinares.

Ao contrário de Walter Smith, para quem a organização sistemática do currículo tinha como objectivo a preparação dos alunos na utilização da arte com fins profissionais, os educadores progressistas defendiam a utilização da arte como meio e oportunidade de auto-expressão.

Na opinião de Eisner, entre 1860 e os primeiros anos do Séc. XX, o ensino das artes visuais nos Estados Unidos deixou de se justificar apenas em nome do desenvolvimento de técnicas de desenho industrial, passando a ter também como objectivo o desenvolvimento de competências no domínio da apreciação artística e ao nível da experimentação de outras técnicas artísticas, como a pintura e a escultura.

Embora centrada no desenvolvimento de uma grande variedade de técnicas artísticas, portanto de pendor essencialmente prático, o currículo passou também a incluir a apreciação da arte através do estudo de grandes obras.

Comprometidos com o desenvolvimento natural da criança, a arte representou, para os educadores progressistas, o meio adequado para propiciar esse desenvolvimento. A orientação dos progressistas quanto à educação teve consequências significativas ao nível do ensino das artes.

Norteados pelo princípio de que a criança deveria ser livre para poder desenvolver-se de forma natural, o professor viu-se remetido para um papel secundário, limitando-se a fornecer os materiais necessários e a criar os ambientes mais propícios e estimulantes à prática artística e ao desenvolvimento da criatividade.

Ao defenderem que a arte não se ensinava, os progressistas puseram em causa a utilização das reproduções das obras de arte na ilustração dos livros infantis, recusando, desse modo, a influência dos adultos.

Para Lowenfeld e Lambert Brittain (1984:24), "O professor deve reconhecer que as suas próprias experiências acerca da aprendizagem não servem a criança, pois o que importa no processo educativo é a aprendizagem da criança. Não é a resposta do adulto, mas o esforço da criança para alcançar a sua resposta, ...".

Peppino Mangravite, citado por Eisner, defende, na revista *Progressive Education*, que a observação de imagens por parte das crianças tem um efeito contraproducente, na medida em que, em vez de lhes ensinar algo, ensina-lhes antes a "arte da imitação", pelo que não deve permitir-se que as crianças visitem galerias e museus, sem que antes saibam reconhecer "a beleza emocional das linhas de uma fábrica ou de uma locomotiva..." (2005:45).

O conceito de educação artística, segundo os progressistas contrasta, assim com as ideias sustentadas por Walter Smith, William Minifie e Horace Mann.

Se, para os progressistas, a arte era utilizada como veículo para desenvolver o "potencial criativo" que se crê que toda a criança possui, já para os autores antes referidos, a educação artística tem como objectivo o desenvolvimento de técnicas de desenho.

Para Minifie e Smith, a capacidade artística é uma capacidade que se aprende e se desenvolve e, por consequência, é susceptível de ser ensinada; já para os progressistas, a capacidade artística desenvolve-se naturalmente, desde que seja propiciado um ambiente adequado.

Enquanto para os progressistas a arte é entendida como uma ferramenta ao serviço da exploração da imaginação e constitui para a criança um meio de comunicação não verbal por excelência; já Smith e Minifie concebiam a arte como o culminar da aprendizagem de pequenos passos sucessivos de complexidade cada vez maior, não outorgando muita importância ao desenvolvimento da criatividade.

Ao contrário dos progressistas que concebiam a arte como uma actividade integrada ou correlacionada com outras disciplinas do currículo, para Smith e Minifie o ensino do desenho constituía um campo de estudo autónomo.

Se, para os progressistas, a experiência artística se vai configurando de acordo com os interesses da criança, não tendo o professor que prescrever as actividades, mas antes estimular e propiciar os meios necessários, já para os precursores do movimento do desenho industrial, os professores tinham de ensinar os conteúdos por outros definidos, designadamente especialistas em arte ou por quem concebia os currículos.

Elliot Eisner, perante as diferenças entre cada uma destas concepções acerca da educação artística e sem querer emitir juízo sobre qual delas a melhor, sublinha, contudo, que qualquer análise deve ter presente o seu contexto.

Se os objectivos e concepções defendidas por Smith, Mann e Minifie se justificavam, em consequência das necessidades industriais dos estados da costa do leste dos Estados Unidos, também a concepção progressista da

educação artística se foi alterando durante os finais da década de 1930 e sobretudo durante a 2ª guerra mundial.

Na década de 40 do séc. XX, assiste-se à publicação de várias obras sobre a educação artística, destacando-se as publicações *Creative and Mental Growth*, de Viktor Lowenfeld e *Education Through Art*, de Herbert Read.

Embora diferentes, ambas têm como objectivo o desenvolvimento criativo da criança.

Influenciados pela 2ª Guerra Mundial, tanto Lowenfeld, como Read procuraram no sistema educativo as razões que conduziram a Alemanha, em parte, para a guerra. Para os dois autores, a escola, ao reprimir o impulso criativo do ser humano, abre espaço para que os jovens encontrem na violência uma via de escape para os seus impulsos e energias interiores.

Herbert Read (1970:19) ao fazer da educação um processo que "nos impede os caminhos do mal", defende que não há razões para se recorrer à repressão. Assim, os impulsos que a educação libertará impedem a formação de impulsos anti-sociais.

Partindo da ideia de Platão sobre a função da arte na educação, Read entende a arte como um processo através do qual o indivíduo desenvolve, ao mesmo tempo, aquilo que nele é singular com a sua consciência social.

Se, para H. Read, aquilo que é singular no indivíduo, por mais modesto que seja, representa para a humanidade um valor incalculável, não é menos verdade que isoladamente essa singularidade não tem qualquer valor prático. Para Read, a arte deve ser, sobretudo, um processo de reconciliação da singularidade de cada indivíduo com a "unidade social".

Como sublinha Eisner, interpretando Read, através da arte o indivíduo alcança a sua harmonia e equilíbrio interior e a ordem social em que vive. Esta concepção da educação tem como princípio orientador a democracia, uma vez que segundo Read, a sua essência "reside no individualismo, variedade e diferenciação orgânica".

Para Herber Read (1970), a qualidade e o carácter da personalidade de cada indivíduo, bem como a qualidade do seu pensamento e compreensão, dependem, em grande parte, do ajustamento das emoções e sentimentos de cada um ao mundo objectivo, pelo que a "educação da sensibilidade estética" (p.19) desempenha um papel fundamental. Para o autor, a educação estética compreende todas as formas de expressão e não apenas a educação plástica ou visual.

É da educação de todos os sentidos e da sua consequente relação harmoniosa com o mundo exterior que se constrói, segundo o autor, uma personalidade bem integrada.

De acordo com Eisner, Viktor Lowenfeld enfatiza o princípio de que toda a criança possui uma capacidade criativa inata, pelo que cabe ao professor criar as condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades criativas da criança. O autor é ainda de opinião que o desenvolvimento da criatividade decorre muito da capacidade da criança para expor "as qualidades da vida, através de todos os sentidos" (Eisner, 2005:80).

Lowenfeld vê na arte um instrumento educativo precioso para desenvolver a sensibilidade, o espírito de cooperação, a criatividade e reduzir o egoísmo.

O autor, citado por Eisner (2005:51), teve como principal objectivo o desenvolvimento da criança, elegendo a arte como o meio mais adequado para fomentar esse desenvolvimento. Como sublinha Eisner, Lowenfeld "utilizava a arte como meio de possibilitar o desenvolvimento de um ser humano que vê, pensa e cria".

Também em Portugal, como refere Lígia Penim Marques (2000), o prestígio do desenho no ensino secundário foi-se afirmando ao longo do Séc. XIX, em consequência do seu papel para a formação cultural e académica do acesso ao ensino superior e da sua importância nas indústrias portuguesas.

De acordo com a autora, o primeiro curso de desenho foi criado em 1840, pela Universidade de Coimbra. Contudo, já antes, com a organização do ensino

liceal, o desenho tinha sido incluído no plano de estudos, embora "anexado aos programas de aritmética, álgebra, geometria e trigonometria" (p.74).

Neste período, era dada prioridade ao desenho geométrico, cujos objectivos visavam o desenvolvimento da destreza manual e o refinamento da visão para a representação do real. Em termos metodológicos, promovia-se a representação rigorosa de modelos através da cópia de estampas. Nas palavras de Lígia Marques "os programas de ensino liceal seguiram até ao fim do século, o carácter marcadamente prescritivo e mecanicista" (p.77).

No âmbito da construção de materiais didácticos enquanto suportes do ensino do desenho, recorreu-se à utilização de estampas, que serviam de modelos, e cujos objectivos se traduziam no "adestramento manual" e na "educação do gosto" (p.78).

Apesar de lá fora, em França sobretudo, se condenarem no início do Séc. XX, alguns dos conceitos que enformaram o ensino do desenho no Séc. XIX, de se rejeitar a cópia de estampas ou de modelos de gesso e de se assistir à "divulgação das novas teorias da percepção a partir dos estudos de Owen Jones (1809-1874), em Portugal os programas liceais continuavam indiferentes a qualquer influência" (p.79).

Contudo, segundo a autora, a relação entre a tradição curricular do desenho e o novo enfoque não é pacífica, assistindo-se à coexistência do "desenho geométrico e educação pela arte", embora, em 1964, o desenho geométrico seja incluído "numa abordagem global do ensino do desenho" e todas as didácticas das expressões sejam subordinadas aos princípios psicopedagógicos da "Educação através da Arte" (Lígia Marques, 2000:90).

1.2.1.1 Sobre a Pedagogia da Bauhaus

Para Rainer Wick (1989:72), a Bauhaus foi a escola que melhor soube interpretar as ideias reformistas sobre o ensino das artes. Apenas a Rússia, no período pós-revolucionário, encetou a reforma da formação artística, em traços muito semelhantes à da Bauhaus. Mas a Bauhaus sempre teve de

defender-se das posições conservadoras e hostis, na Rússia as "oficinas de ensino superior de arte e técnica", designadas como Wchutemas, receberam total apoio do estado.

Na opinião do autor, o conceito pedagógico da Bauhaus teve por base uma série de reflexões reformistas que teve lugar nos últimos anos de guerra e nos primeiros do pós-guerra.

Essas ideias reformistas traduziram-se, por exemplo, na supressão ou reestruturação das academias de belas-artes por entenderem, os seus defensores, que elas não se encontravam em condições para formar jovens artistas, tendo em conta as exigências da época.

Como refere Rainer Wick, a partir do início do século XV, em Itália, e um século depois, noutros países da Europa, iniciou-se uma transformação, no que ao ensino das artes se refere, no sentido da ruptura entre a prática e aprendizagem. Essa transformação consistiu fundamentalmente na passagem da formação artística do domínio das oficinas para as academias, centros de aprendizagem criados para o efeito.

Na opinião dos reformistas, as academias eram depositárias de um conceito de arte conservador e classista, avessas ao progresso e distanciadas relativamente à vida.

É durante a segunda metade do séc. XIX que se inicia a reforma da formação artística a partir das escolas de artes e ofícios, cujo objectivo se centrava na elevação do gosto dos artesãos, a que não era alheia uma certa preocupação de natureza económica.

Para Gottfried Semper, arquitecto alemão, citado por Rainer Wick, é infundada a separação entre "arte ideal e artesanal" (1989:68).

Na opinião de Semper, a formação prática desenvolvida numa oficina permitiria substituir as academias e as escolas industriais, pelo menos na sua forma organizacional, através da relação entre mestres, aprendizes e

ajudantes. Semper contribui, deste modo, para a ideia da escola de arte unificada que Valter Gropius, fundador da Bauhaus, procura implementar.

Como resposta ao fracasso das academias de belas-artes, Gropius (1883-1969) reputa de indispensável para a "criação plástica, a formação artesanal básica de todos os estudantes" (Wick, 1989:72). Este postulado de Gropius alicerça-se no pressuposto pedagógico de que a "arte" não é possível de ser ensinada, porquanto apenas as técnicas são passíveis de ser ensinadas e aprendidas. Segundo Gropius, citado por Wick, "a arte situa-se além de todo e qualquer método; em si ela não é ensinável, o artesanato, ao contrário sim..." (1989:73).

Conforme refere o autor, esta preocupação em fundir a arte com o artesanato está associada ao "princípio de formação em oficinas" (p.73) e, de certo modo, praticado nas escolas de artes e ofícios.

Como refere Theodor Fischer[6], citado pelo autor, "ligar-se ao artesanato significa, portanto, retornar, abandonar a abstracção, e voltar ao trabalho real, activo... da escola para as oficinas" (Wick, 1889:72).

Também para Valter Gropius, "As antigas escolas de belas artes devem ser novamente absorvidas pelas oficinas... A escola é servidora da oficina, e um dia será absorvida por ela." (Wick, 1889:74).

Com a criação da Bauhaus, sob a liderança de Valter Gropius, a oficina foi entendida apenas como espaço de aprendizagem, para depois, com a transferência para Dessau, e ainda sob a direcção de Gropius e depois de Hannes Meyer, a oficina passar a ter como objectivo a produção real para satisfação do mercado. Só mais tarde, sob a direcção de Mies Van der Rohe, a oficina ganhou novamente o status de espaço de aprendizagens.

A reforma das escolas de belas artes passava ainda pela escola unificada, não representando esta ideia qualquer tentativa de se extinguir a formação de artistas "livres", nem tão pouco admitir a exclusividade do ensino das

6. Theodor Fischer (1862-1938). Arquitecto e professor de Arquitectura na Thecnical University of Munich, em http://en.wikipedia.org/wiki/Theodor_fischer, consultado em Dezembro de 2009.

artes aplicadas. A ideia dos reformadores passava por integrar numa mesma escola a formação de artistas em ambos os domínios, incluindo aqui também a arquitectura.

Fritz Schumacher (1869-1947), arquitecto, foi talvez, na opinião de Wick, o primeiro a criar, em 1918, a denominação de "escola superior da forma", para sintetizar essa unidade, e que a Bauhaus adaptou, a partir de 1926, para "escola superior de criação" (1889:75).

Na opinião dos reformadores, separar a arquitectura da pintura, da escultura e do artesanato, não apenas seria desvantajoso para a arquitectura, como o seria para todas as disciplinas relacionadas com as artes plásticas.

Dentro do princípio da "escola de arte unificada", Gropius propôs a experiência do ensino do artesanato, o qual se tornou obrigatório para todos os estudantes, em paralelo e integrado ao ensino artístico, e que concluía com a realização de um exame oficial, sendo este realizado pela Bauhaus e pela Câmara de Artesanato.

Contudo, para Gropius o ensino do artesanato não visava reconstruir "uma forma de produção obsoleta", mas antes constituía um meio pedagógico fundamentalmente na medida em que o artesanato representa, "a forma básica do trabalho prático" (Wick, 1989:84).

Requerendo o trabalho profissional, a aquisição e desenvolvimento de habilidades práticas e consistindo no "manejo técnico de objectos", a sua aprendizagem só poderá ser efectuada, na opinião de Gropius, de acordo com o "modo de fazer artesanal" (Wick, 1989:84).

A esta perspectiva pedagógica de Gropius não serão alheios os contributos de pedagogos como John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Pestalozzi e Froebel, ao reconhecerem a importância pedagógica da actividade artesanal.

Rousseau, citado por Wick (1989:85), ficaria satisfeito se "Emílio se interessasse pela carpintaria. Ela mantém o corpo em movimento e requer a habilidade e senso artístico. Ainda que as formas das peças produzidas

sejam determinadas pela finalidade a que se destinam, dessa actividade não se excluem a beleza e o bom gosto".

1.2.1.2 O modelo de ensino das artes DBAE (Discipline Based Art Education)

Como referem Luisa Mª. Martinez Garcia e Rosário Gutiérrez Pérez (1998), o modelo de ensino das artes proposto por H. Read e Viktor Lowenfeld é posto em causa pela revolução cognitiva da década de sessenta e pela importância que passa a outorgar-se, a partir desta altura, à aprendizagem conceptual. Daí que o currículo do ensino das artes assente agora nas disciplinas de estética, história de arte, crítica e oficina de arte.

Na década de 80, esta configuração curricular é aprofundada e reforçada a partir do papel do Getty Center for Education in the Arts, dando lugar ao modelo curricular designado por *DBAE – Disciplined Based Art Education.*

Na opinião de Ana Mãe Barbosa (2005) as bases teóricas e práticas do DBAE foram lançadas por Richard Hamilton, na década de sessenta, na Newcastle University com a colaboração dos artistas e professores Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi.

Segundo a autora, foi no congresso, de Bretton Hall, em 1956, sobre "A Expressão do Adolescente na Arte e no Artesanato" (p.35), que o grupo liderado por Harry Thubrar, a que mais tarde se veio juntar Richard Hamilton, por oposição ao grupo designado de romântico, liderado por Barcklay Russel (que defendia a "intuição como origem de toda a expressão"), (p.35), defendeu a ideia de que o processo de criação em artes assenta em processos lógicos e conscientes, pelo que os alunos precisam de "informações e bases racionais sobre as quais se dá o desenvolvimento" (p.35).

Esta perspectiva foi desenvolvida por Richard Hamilton, considerado racionalista, através da interligação, entre o fazer artístico, o ensino dos princípios do design, o conhecimento dos princípios científicos, sobre o ver, etc.

Este é um dos mais recentes modelos de educação artística e também, segundo Eisner (2004), um dos mais importantes, sobretudo no domínio das artes plásticas.

O DBAE centra-se fundamentalmente em quatro grandes objectivos.

Um dos objectivos do DBAE consiste no desenvolvimento da imaginação e na aquisição de atitudes que propiciem a produção artística de qualidade, partindo-se do princípio de que estes pressupõem "formas complexas de pensamento" (Eisner, 2004:46).

Para a aquisição e desenvolvimento deste tipo de atitudes, os alunos deveriam, na opinião de Eisner, pensar como os artistas, ou seja, deveriam desenvolver a sua imaginação e sensibilidade e ainda adquirir competências técnicas necessárias ao manejo dos diferentes materiais.

Outro dos objectivos DBAE visa desenvolver nos alunos capacidades de observação das qualidades formais, expressivas das formas e não apenas as suas funções utilitárias.

O autor é de opinião que o fazer artístico ou a experiência da criação artística não é, por si só, suficiente para desenvolver aquelas capacidades, ou seja, a observação de todas as qualidades que constituem a forma artística.

Ver, do ponto de vista estético, significa procurar as relações qualitativas entre as formas, pelo que a capacidade de observar e apreciar as qualidades visuais requer um tempo de aprendizagem.

Para além do desenvolvimento das capacidades dos alunos para criar e compreender a arte, o DBAE tem ainda mais dois objectivos, um deles consiste em dotar os alunos de competências para compreender o contexto histórico e cultural em que a obra de arte foi criada. Compreender o contexto histórico contribui para que os estudantes captem, segundo Eisner, a relação existente entre o contexto social em que a obra de arte foi criada e o seu conteúdo e a sua forma. Daí que, perceber o contexto pode influenciar o significado que os alunos extraem da obra.

Já o último objectivo do DBAE consiste na abordagem da dimensão estética, ou seja, dos aspectos relacionados com o valor e a função da arte. Eisner parte do pressuposto de que a aprendizagem dos alunos de questões

relacionadas com a teoria estética, contribui para que eles possam tomar parte numa discussão de natureza filosófica mais profunda e consciente e justificar fundamentadamente os seus juízos de valor acerca da arte.

Este é, na opinião dos defensores da DBAE, um modelo de ensino das artes mais exaustivo relativamente a outros enfoques, porque as quatro dimensões principais do currículo reflectem as quatro acções que os indivíduos fazem na sua relação com a arte, ou seja, criam-na, apreciam as suas qualidades, enquadram-na no seu contexto histórico e cultural e emitem e justificam os seus juízos de valor acerca da sua natureza, do seu mérito e da sua importância.

Refira-se que o DBAE tem sido o modelo dominante do ensino das artes nos Estados Unidos desde a década de noventa do século passado. A sua base teórica alicerça-se no pensamento de Jerome Bruner acerca da relação entre o currículo e a estrutura das disciplinas, apresentado na sequência e como resposta ao lançamento do Sputnik I, pela União Soviética, em Outubro de 1957, levando o governo dos Estados Unidos a melhorar o ensino das ciências e da matemática.

Segundo Bruner, citado por Eisner (2004:48), "os alunos aprendem melhor uma disciplina quando a abordam e experimentam de modo muito semelhante, à forma de indagação usada pelos especialistas dessa disciplina".

De acordo com Eisner, fazia todo o sentido estas ideias serem aplicadas ao campo do ensino das artes, cujo resultado foi o desenvolvimento e concepção de um modelo curricular assente nas seguintes disciplinas: estudos artísticos; história de arte; critica e estética.

1.2.1.3 Arts PROPEL

O Projecto "Arts Propel" representou inicialmente, segundo Howard Gardner (1999:82-86), um esforço no sentido da criação de novas formas de avaliação no domínio do ensino das artes (música, artes visuais e escrita de ficção).

Contudo, os investigadores do projecto depressa se deram conta de que a avaliação de uma inteligência, neste caso da inteligência artística, é de fundamental importância que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar intensivamente com os materiais e se consciencializem das suas possibilidades e limitações. Daí que o esforço de investigação do projecto tenha sido concentrado, também, no domínio do currículo.

Lançado na segunda metade da década de 1980, Arts Propel tem sido fruto da colaboração com a *Educational Testing Service* e as *Pittsburgh Public Schools*, e centra-se nas dimensões da produção, percepção e reflexão, consideradas pelos investigadores do projecto como as três componentes fundamentais em toda a educação artística.

Segundo Howard Gardner, o currículo ao integrar estas três dimensões, acautela a criação de competências no domínio da produção e criação de obras de arte, da apreciação e distinção dos aspectos mais significativos das obras artísticas e a capacidade para o indivíduo se distanciar e reflectir sobre as obras criadas por si ou por outras pessoas.

Deliberadamente, os investigadores do projecto Arts Propel não fazem quaisquer referências às disciplinas de história de arte, crítica ou estética, não porque as não considerem importantes, mas porque a percepção e a reflexão concorrem para a compreensão da obra de arte, querendo com isto significar que esta compreensão não necessita de ser gerada através do conteúdo das disciplinas diferentes como aquelas referidas.

Assim, a compreensão artística deve decorrer das capacidades da discriminação e reflexão dos indivíduos, pelo que deve estar o mais integrada, tanto quanto possível, com os demais saberes.

Esta perspectiva de abordagem resulta, segundo Gardner, da constatação, através de vários estudos, de que os alunos têm alguma dificuldade em interligar as matérias aprendidas através da prática, por exemplo uma habilidade manual, com as matérias aprendidas num corpo formal de saberes.

O autor sublinha mesmo que o nível de compreensão dos indivíduos em artes vai surgindo lenta e gradualmente como consequência das suas interacções no domínio artístico.

Na sequência da investigação utilizada no âmbito de projecto "Arts Propel", Gardner (1999) e os seus colegas de investigação encontraram provas convincentes de que os alunos aprendem mais eficazmente quando se sentem envolvidos em projectos ricos e significativos, quando a sua aprendizagem artística está ancorada na produção artística, quando há um intercâmbio fácil, entre as diversas formas de conhecimento (intuitivas, simbólicas e artesanais) e quando os alunos têm a oportunidade para reflectir sobre a sua actividade e sobre o seu progresso.

Embora reconheça que a integração das diversas formas de conhecimento, designadamente intuitivas, simbólicas, notacionais e formais entre si e entre as habilidades manuais não seja problemática, Gardner é de opinião que não devemos pressupor que os alunos sejam capazes, por si mesmos, de sintetizar e integrar as diversas formas de conhecimento presentes nas artes.

Os alunos precisariam assim de integrar o conhecimento perceptivo, produtivo e cultural, ou seja, o conhecimento perceptivo e motor relacionado com o processo criativo, a leitura e interpretação do conteúdo da obra, o conjunto de habilidades manuais inerentes à produção e ainda todo o corpo de saberes teóricos, como a história de arte, a estética, etc.

Para o autor, por maior que seja a informação sobre a aprendizagem artística é pouco provável, diremos mesmo pouco desejável, que se chegue "a uma fórmula infalível na educação das artes". Isto porque, por um lado, os valores e princípios variam de cultura para cultura, e inclusive dentro da própria cultura, por outro, porque os indivíduos apresentam formas diferentes de inteligências, compreensões e habilidades.

Daí que, para Gardner, seja mais razoável que os professores, ao adoptarem ou implementarem um determinado modo ou esquema de educação artística, tenham sempre presente os conceitos e as práticas importantes durante

o processo de desenvolvimento, e tenham, ao mesmo tempo, em conta os tipos de compreensão e habilidade que se desenvolverão e sobre os usos e utilidade a que estas aquisições de conhecimentos hão-de destinar-se.

Na sua opinião, é no decurso do trabalho dos projectos em que os alunos estão envolvidos que se devem introduzir e abordar os aspectos notacionais e formais da análise artística. Por exemplo, quando os alunos desenvolvem projectos de pintura, faz todo o sentido que a abordagem sobre a teoria da cor ou a teoria da composição se faça nesse momento. Daí que a criação de contextos ricos que incorporem a integração das actividades artísticas e o conhecimento conceptual que se pretende transmitir se reveste, segundo Gardner, da maior importância.

O autor é ainda de opinião que os alunos que aprendem o modo como as habilidades e o conhecimento conceptual podem integrar-se são mais capazes de o fazer quando o conhecimento teórico é adquirido fora de qualquer contexto, do que aqueles que nunca tiveram a oportunidade de desenvolver ou participar em projectos onde os aspectos produtivo e conceptual fossem abordados de forma integrada.

Gardner coloca a produção artística como elemento central da aprendizagem artística, no pressuposto de que, "falar de arte", como referem vários autores como Rudolf Arnheim, Herbert Read ou Elliot Eisner, "é uma forma auxiliar de conhecimento" e não deve substituir o "pensar" e o "fazer arte" (1999:79). O autor manteve-se receoso de que a educação artística de base mais conceptual se convertesse antes num espaço em que os alunos verbalmente mais talentosos demonstrassem uma vez mais as suas qualidades, já que as formas verbais e lógicas de simbolização têm na escola um lugar preponderante, perdendo-se ao mesmo tempo a oportunidade para que os alunos com mais talentos visuais, espaciais e pessoais, etc., pudessem desenvolver estas suas capacidades.

Esta insistência de Gardner na integração dos conhecimentos em artes, fazendo da produção artística a charneira da aprendizagem, tem ainda

como base o argumento de que as formas de conhecimento artísticas e de expressão são mais holísticas e orgânicas e menos sequenciais do que as outras formas de conhecimento. Compartimentá-las, descontextualizá-las e encerrá-las em conceitos separados e estanques seria, na opinião do autor, pouco prudente e arriscado.

Reconhecendo que, nas artes existem níveis de desenvolvimento e também diferentes graus de perícia, Gardner (1999:79-80) é de opinião que o "crescimento implica um aprofundamento do conhecimento e uma aquisição de níveis mais altos de compreensão em vez da simples acumulação de mais factos, mais habilidades e mais corpos de saber".

Gardner e os investigadores do projecto "Arts Propel" propõem os projectos de âmbito ou de domínio como meios ou "veículos educativos" para fomentar a integração das dimensões da produção, da percepção e da reflexão. Estes são entendidos como conjuntos ricos de actividades coerentes sobre o currículo cujo objectivo se centra na integração dos saberes acerca das artes.

Como complemento dos projectos do âmbito, são ainda realizadas pelos alunos, as chamadas "pastas", as quais contém os planos para obras detalhadas, críticas sobre o desenvolvimento do processo, comentários considerados pertinentes sobre o projecto, indicações sobre os materiais utilizados e a utilizar, indicações sobre obras de outros artistas que possam estar relacionados com o projecto de âmbito, reflexões por parte de outros indivíduos e do próprio aluno, entre outros.

Conforme refere Gardner, os "projectos de âmbito" e as "pastas" reflectem a convicção dos investigadores de que os alunos aprendem melhor e de forma integrada quando envolvidos em projectos que se desenvolvam por um tempo significativo e tenham para eles um sentido útil.

1.2.2 O Ensino Superior das Artes Visuais em Portugal

A criação das Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto é muito tardia, quando comparada com a criação das suas congéneres da europa, desig-

nadamente em Itália, França, Alemanha, etc. Três séculos passaram sobre a criação das Academias quinhentistas e dois séculos desde a criação da Academia Real de Pintura e Escultura de Paris, em 1648.

De acordo com Francisco Paiva (2005, p83), quando se refere à criação da Academia Nacional de Belas Artes de Lisboa "por cá, a Academia será fundada em contra-ciclo, quando estas se extinguiam em diversos países, em favor de modelos de ensino mais liberais, condicentes com o primado da Razão e do Estado laico".

Sublinhe-se que, segundo Nikolau Pevsner (2205, p.105), a criação da Academia de Desenho de Florença por Cosimo I de Medici [7]que lhe fora proposta por Giorgio Vasari [8]"está na origem do desenvolvimento das modernas academias de arte".

O regulamento da academia foi aprovado por Cosimo de Medici em Janeiro de 1563, tendo sido realizada pouco depois a assembleia de fundação. À "cabeça" da instituição estava o duque Cosimo I e Miguel Ângelo, significando, à época, uma "excelente demonstração da evolução do prestígio social dos artistas".

Só depois das invasões francesas e da partida da corte para o Brasil, é que Passos Manuel reconhece, como primeira necessidade naquela época, a reforma dos estudos gerais. É nesse contexto que, por decreto do seu governo, são criadas em 1836, com um mês de diferença, as Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto.

Com a criação da Academia de Lisboa, "suprimem-se", segundo Paiva, "as Aulas de Desenho de Figura e de Arquitectura Civil e Escultura existentes na Repartição de Obras Públicas".

Segundo José Maria Goulão (1989), "a Escola portuense herda as intenções e os estatutos" da congénere de Lisboa. "Contudo, a qualidade do ensino

7. Duque de Florença entre 1537 e 1569.
8. Pintor, arquitecto italiano e biógrafo de vários artistas italianos (1511-1574)

previsto parecia minguar na proporção direta da sua distância da capital e do reduzido orçamento que lhe era atribuído".

Para Goulão, na Academia de Lisboa eram ministradas oito cadeiras enquanto no Porto eram instituídas apenas cinco: Desenho de História; Pintura de História; Arquitetura Civil; Escultura e Gravura Artística. Para além das primeiras quatro, eram ministradas em lisboa, conforme sublinha Margarida Calado (1988, p.77), as cadeiras de Pintura de Paisagem e de Produtos Naturais, Gravura Histórica, Gravura de Paisagem; e Gravura de Cunhos e Medalhas. Para a autora, com a criação da Academia, pretendia-se "unir em um só corpo da Escola, todas as Bellas Artes com o fim de facilitar os seus progressos, de vulgarizar a sua prática e de as aplicar às Artes Fabriz". Para Paiva, contudo, apesar de se vulgarizar o saber às artes fabris, "as especificidades conceptuais e tecnológicas dos distintos ofícios nunca foram, (...), assumidas" (p.90).

Importa sublinhar que, segundo os estatutos da Academia, citados por Paiva, competia ao professor da Aula de Desenho "fazer observar a seus discípulos as dimensões e proporções regulares das figuras, ou sejam humanas ou de animais, ou de quaisquer outros seres produzidos pelas natureza".

Muito antes da criação daquelas duas academias e até ao reinado de D. Maria existiam, como refere Goulão, apenas alguns, mas poucos, estabelecimentos de ensino dispersos e parcelares. Em 1568, no Paço da Ribeira foi instalada, segundo Paiva, uma aula de matemática e cosmografia a que viria juntar-se, quatro anos depois, o estudo da arquitectura. Sob a direcção de António Rodrigues, arquitecto-mor do reino, a Aula do Risco dar-lhe-á continuidade. Mais tarde, em 1647, é criada, por D. João IV, a Aula de Fortificação e Arquitectura Militar na Ribeira das Naus. Refere-se ainda, por Goulão, a escola e oficina artísticas que suportam as obras do convento de Mafra. De Sublinhar, a este propósito, que nas palavras de Paiva, D. João V ordenou, aquando da estadia em Itália, que se fizessem "cópias em desenho ou em maqueta das obras" de artistas do barroco italiano, como Bernini,

Canevari, entre outros, e adquirissem alguns exemplares para o Palácio e para o Convento de Mafra.

Goulão faz ainda referência à "escola de desenho e gravura da oficina da Fundição de Artilharia do Arsenal Real do Exército", à "aula de debuxo do Colégio Real dos Nobres", às "aulas de desenho da Fábrica de Estuques e da Real Fábrica de Sedas, adequadas a fins industriais" assim como à "aula de gravura da Imprensa Régia".

Paiva, refere a promoção do mecenato institucional e particular, por parte do Intendente Geral da Polícia, Pina Manique, apoiando assim muitos jovens talentos a estudar no Colégio de Belas-Artes da Casa Pia em Roma (2005, p.84). É também da sua iniciativa a criação da Aula de Desenho, em 1780, na Casa Pia de Lisboa e da "primeira "Academia do Nu que ficou instalada "no edifício da Régia Academia Olissiponense de Pintura, Escultura e Arquitectura".

À iniciativa de Pina Manique neste domínio, não terá sido indiferente o pensamento do Escultor Machado de Castro, que a seu pedido, escreveu sobre as utilidades do desenho e a sua importância no desenvolvimento do Estado. Para Machado de Castro, o seu *Discurso sobre as Utilidades do Desenho*, citado por Paiva, assenta em duas premissas, estando a primeira relacionada com a "Prática e conhecimentos do Desenho", considerando-os "muito úteis e precisas em todo o estado civil" e a segunda alicerça-se no pressuposto de que "para tirar-se verdadeira utilidade" daquelas (Prática e conhecimentos do Desenho) "devem ser dirigidas ao Bom-gosto, na imitação da Natureza) (2005, p35).

Passados cinco anos sobre a criação da Academia do Nu, esta é reinstalada e integrada na Cas Pia de Lisboa. Não sendo a Academia do Nu bem sucedida na primeira vez, o Intendente criará, segundo Paiva, nova Academia em 1798, que virá mais tarde, em 1820, a ser encerrada na sequência da Revolução Liberal.

Para além da existência de algumas experiências embora pontuais e efémeras, na cidade do Porto (oficina de Santo Ildefonso e escola da Porta do Olival, dirigida por João Pillement), Goulão dá-nos ainda conta da criação, naquela cidade, em Novembro de 1779, por decreto da rainha D. Maria, da Aula de Debuxo e Desenho sob a inspecção da Junta de Administração da Companhia Geral da Agricultura e das Vinhas do Alto Douro. O seu funcionamento era semelhante ao da Aula Pública de Náutica anteriormente criada. Ficara sediada no Seminário dos Meninos Órfãos do Porto (Colégio da Graça) e António Fernandes Jácomo, que fizera formação em Roma, foi, por nomeação da rainha, o seu primeiro director.

Segundo a autora, o processo de criação da Aula de Debuxo do Porto é motivado pela vontade e interesses dos empresários daquela cidade, o que "pressupunha um ensino artístico baseado no desenho e orientado para as suas aplicações práticas, no âmbito das manufaturas que dele dependiam". Com o afastamento de Jácomo em 1800, Francisco Vieira, que adoptou o nome artístico de Vieira Portuense, é nomeado para o lugar, deixado vago, de Lente da Aula de Desenho. Contudo Vieira Portuense, pintor que introduziu o neoclassicismo na pintura portuguesa, só viria a tomar posse do lugar dois anos depois.

No discurso que proferiu aquando da abertura solene da Aula de Desenho, em Junho de 1802, Vieira Portuense enaltece a importância do Desenho e da Pintura, considerando-os, conforme citação de Goulão, como "huma das mais solidas, e nutritivas bases de muitas bellas idéas. Dellas depende a apuração do bom gosto, resulta a perfeição das fábricas, e Manufaturas; por ellas vimos no conhecimento do genio dos Antigos".

Se é verdade, como dissemos atrás, que a Academia do Nu em Lisboa encerrou com a Revolução Liberal, não é menos verdade que desde 1820, segundo Goulão, o ensino artístico e os seus problemas passaram a ser resolvido pelo poder político. Como sublinha José-Augusto França, citado pela autora, «A verdade é que 1820 marca o nascimento duma consciência política

"moderna" em Portugal (...) A Nação teve então consciência da função social da arte».

Voltando à criação das Academias de Belas Artes de Lisboa e do Porto, Paiva sublinha que a "história do ensino do desenho é, em grande medida, coincidente com o processo de institucionalização do ensino artístico" (2005, p.89). Embora reconheça que só muito mais tarde sejam identificados conteúdos programáticos que permitam, de certo modo, discorrer sobre as metodologias científicas e pedagógicas adoptadas, ele admite que, pelo menos, até meado do século XX o modelo de aprendizagem em vigor se baseava na "relação pessoal mestre/discípulo".

Várias foram as reformas introduzidas desde a criação das Academias. Conforme refere Margarida Calado (1988, p.82), o desajustamento do ensino em meados do século XIX fica evidente nas reivindicações de Tomás de Anunciação, em 1844, contra o ensino académico de Mestre Fonseca. Os alunos em greve exigiram a substituição das cópias de estampas por modelos do natural.

Segundo Paiva, a descrição das obras expostas na primeira exposição trienal da Academia de Lisboa permitem aferir da orientação pedagógica dos professores de então. Eram "obras inventadas, executadas, ou copiadas pelos Professores, Académicos de Mérito, Artistas Agregados e Discípulos"(2005, p.90) .

Em 1854, é redigida, por uma comissão constituída por Francisco Assis Rodrigues e Francisco Gouveia em representação dos professores da Academia de Lisboa, um projecto de reforma de estudos, o qual acabou por não se concretizar e que de acordo com Margarida Calado não "nos parece modificar substancialmente o ensino então praticado" (p.84). Contudo no projecto de reforma, segundo adianta Paiva, "a par do estudo da Natureza e da História da Arte", impunham-se outros saberes complementares de índole teórico como: Anatomia, Estética, História, Geografia, Cronologia, Arqueologia, Numismática, , Iconologia e Poesia.

Também na Academia de Belas-Artes do Porto, segundo Galvão, até ao início da década de 50, para além das disciplinas introduzidas na reforma de 1836 (Desenho de História, Pintura de História, Arquitetura Civil, Escultura e Gravura Artística.) só se faz referência a duas novas cadeiras, designadamente Perspectiva e Óptica e Anatomia. Não eram leccionados, como sublinha Galvão, "quaisquer rudimentos teóricos. Na crítica, na história da arte e no pensamento estético, imperavam a falta de objetividade".

Embora o Conde de Samodães, subinspetor da Academia portuense entre 1865 e 1910, tenha lutado contra a situação de inferioridade relativamente à Academia de Lisboa, ele não permitiu, pelo menos até ao fim da década de 80, a presença de modelo de nu feminino nos atelier da Academia.

Só em 1860 é nomeada, pelo Conselho Superior de Instrução Pública, uma comissão para estudar a reforma necessária para harmonizar o ensino da Academia de Lisboa com o que se praticava em França e Itália. Nesta altura digladiam-se na esfera pública duas correntes de opinião quanto ao plano de estudos, sobre a falta de modelos, etc.

Referido por Calado, e também por Paiva, José Maria de Andrade defende o papel central do desenho, considerando-o como "a arithemética das Belas-Artes", o qual deve ser completado pelas Anatomia, Perspectiva e História, devendo todas estas constituir a formação de base dos estudos de Pintura e de Escultura. Andrade Ferrreira pugna ainda , para além da existência de "mestres esclarecido e bons compêndios", pela necessidade de "modelos aperfeiçoados e primorosos" já que os utilizados eram de má qualidade.

Já João José dos Santos discorda da opinião de Andrade Ferreira, considerando que a Academia de Belas-Artes de Lisboa está ao nível do que se «pratica nos mais países onde as artes se exercem»(citado por Calado, p.88)

Andrade Ferreira acentua ainda que na Academia apenas se prepara o «copista automático, que copia o jogo de musculatura de uma braço ou de uma coxa do Gladiador, ou do próprio modelo vivo, com a mesma insciencia ou

consciencia do que está fazendo, como se copiasse as proeminências de uma cordilheira de montanhas » (citado por Paiva, p.94).

Só em 1868, por iniciativa do Marquês de Sousa Holstein que passou a exercer funções de inspector da Academia que é apresentada ao Governo proposta de nomeação de uma comissão para proceder à reforma do ensino, a nível nacional, das Belas-Artes. Esta comissão não será bem sucedida, tendo sido nomeada uma e só mais tarde, dois anos depois, será nomeada nova comissão. Esta será constituída, como refere Calado, por Victor Bastos e António Manuel da Fonseca, que já faziam parte da anterior, a que se juntaram os representantes das Obras Públicas, da Academia de Ciências. Não é para nós claro, se o representante da Academia do Porto integrou a nova comissão ou se apenas se limitou a emitir parecer sobre a proposta de reforma.

De acordo com Calado, a reforma publicada em 1871 manter-se-á até 1911, portanto depois de instalada a República.

Com esta reforma é criado um curso preparatório de desenho com a duração de quatro anos e os seguintes cursos especiais, também de quatro anos: Arquitectura; Escultura; Pintura e Gravura.

Passados quatro anos, logo em 1875, é nomeada nova comissão para estudar a reforma das Belas-Artes, mas agora mais centrada nos Museus e Monumentos. A partir da análise da situação por Marquês de Sousa Holstein, o estudo é disponibilizado à comissão, e que por citação de Paiva (pp.95-96), se refere que «O primeiro curso a que todos os alunos são obrigados é o desenho, dividido em quatro anos, e compreendendo as seguintes matérias: desenho geométrico, elementos de desenho de figura, desenho de ornato, desenho de arquitectura, desenho de paisagem, desenho do antigo, desenho do nu,... O ensino teórico ainda hoje é muito insuficiente. É necessário obrigar os alunos deste curso elementar de desenho à frequência de mais algumas aulas, entre outras às de francez, como preparatório para os estudos artísticos superiores».

Sublinhe-se ainda que "a par do desenho de figura e do estudo do natural" (Paiva, p.96) fosse feita, segundo a proposta redigida por Luciano Cordeiro (secretário e relator da comissão) «a explicação directa d'esta machina maravilhosa do corpo humano» (citado por Paiva, p.96). Acrescenta ainda Luciano Cordeiro, agora citado por Calado (p.92) «...É claro que o desenho de figura e o estudo do natural, incluindo o nu, por um lado, e as noções gerais da anatomia e da psysologia aplicadas à arte, por outro, são elementos indispensáveis a todo o ensino artístico serio, e são-no hoje como o foram nas melhores epochas artísticas».

Joaquim de Vasconcelos, que segundo Paiva "vinha de uma tradição profundamente ilustrada, de raiz prussiana" (p.97), num dos seus textos publicados aponta várias insuficiências no ensino do desenho, questionando sobre onde fica o «*desenho liner e geométrico*». Na interpretação de Paiva, o conceito de desenho, segundo Vasconcelos, estava mais próximo da "ideia de projecto, de *design*".

Como refere Margarida Calado, ainda que de forma muito sintética, Vasconcelos na sequência da análise sobre o ensino do desenho elementar na Inglaterra, entre 1793 e 1874, defende a adopção do "compendio oficial austríaco do Sr. Granclauer" já que neste o desenho é entendido numa perspectiva mais próxima, como atrás referiu Paiva, do que se entende hoje por *design*.

Apesar das considerações de Vasconcelos, a situação do ensino da Academia mantém-se e só com o regresso no final da década de 70, de Paris, dos pintores Silva Porto e Marques de Oliveira, considerados os fundadores do Naturalismo em Portugal, o panorama artístico se alterará.

É nesta altura, em 1870, que, segundo Calado, Miguel Angelo Lupi, professor da Aula de Pintura Histórica, "publica um plano geral de reforma em que passam a existir as Classes de desenho, de arquitectura, de escultura, de pintura , de gravura, de ciências acessórias e literatura de arte. A reforma só virá a ser implementada em 1881.

Esta reforma consagra a separação entre a Escola e a Academia. É nesta altura que é criado um curso nocturno de desenho, dirigido aos operários.

Segundo Goulão que se refere à Escola Portuense de Belas-Artes, saída desta reforma, o regulamento e o programa dos cursos ministrados "mostram-nos uma prática pedagógica obsoleta e limitada por um precário equilíbrio orçamental".

A este propósito transcreve-se o seguinte texto de Goulão:

"Seriam admitidos todos os indivíduos com dez anos de idade ou mais que soubessem ler, escrever e contar e que apresentassem atestados de bom comportamento passados «pelo pároco ou pessoa autorizada da freguesia.»(27) Eram ministrados os cursos de Desenho Histórico, Pintura Histórica, Escultura e Arquitetura Civil, todos com a duração de cinco anos. O ensino era baseado na cópia, sendo o estudo de modelo vivo introduzido só no 4° ano do curso de Desenho Histórico, no 3° ano de Escultura e no 1° de Pintura Histórica. As pessoas do sexo feminino que frequentassem a Escola seriam obrigadas a todos os estudos e provas exigidos aos alunos, exceto ao estudo de modelo vivo"

Segundo Francisco Paiva é só com a Revolução da República, que é consagrado "um novo modelo de ensino artístico". Às disciplinas especificas são acrescentadas as disciplinas de Matemática, Mecânica e Resistência dos Materiais, as quais serão leccionadas no Instituto Industrial (p.101). Os cursos especiais, de quatros anos, serão precedidos por um curso preparatório de três anos. Segundo o autor, a partir desta altura "passa a ser exigida o exame de instrução primária como condição de acesso à Escola Superior de Belas Artes, além da frequência prévia de quatro cadeiras de desenho" (p.101)

Goulão tem sublinhado a situação de desvantagem da Escola do Porto relativamente à de Lisboa. Referindo-se a esta nova reorganização das Escola de Belas – Artes de Lisboa e do Porto, dá contra do número de professores atribuídos à Escola do Porto (oito), tendo a seu cargo oito disciplinas

relativamente aos catorze atribuídos à de Lisboa que leccionariam 16 cadeiras, denotando assim, mais uma vez, essa situação de desvantagem.

Goulão sublinha ainda, relativamente à escola do Porto, que a "inovação mais significativa" foi a da introdução da cadeira de História de Arte, já existente antes em Lisboa.

É só com a criação do Ministério de Instrução Pública, em 1913, que o ensino artístico passa a ser estruturado em três graus, sendo o terceiro reservado às Escolas Superiores de Belas Artes de Lisboa e do Porto.

Apesar da reforma e no regulamento da Escola de Belas Artes de Lisboa, o desenho continuar a manter a importância que sempre tivera, o modelo de ensino revela-se, como refere Paiva, desajustado.

Também Goulão dá conta das preocupações da comissão nomeada, em 1918, para a "necessidade de reorganizar e de alargar o ensino teórico", preocupações que não foram acolhidas pela tutela.

É já com o Estado Novo, em 1932, que as Escolas de Lisboa e do Porto são objecto de um regulamento comum, em que se observa a divisão das disciplinas pelas Secções de Ensino Artístico e de Ensino Literário e Científico. Do ponto de vista metodológico, o ensino continua a alicerçar-se, como sublinha Paiva, "no modelo nu, na cópia, nas pequenas e grandes composições, no desenho a traço e aguarelado e nos estudos parcelares..." (p.102).

Segundo Paiva, a reforma de 1957 reflecte a ideologia do regime, tendo sido recebido com muito cepticismo. Leopoldo de Almeida, o "principal estatuário do Estado Novo", como sublinha Calado, é o seu mentor. Até esta data, o escultor é o professor da cadeira de desenho, cujo concurso para preenchimento do lugar ganhara em 1934. Sobre o seu modelo de ensino, refere Calado que "nos corredores desta Escola existem ecos do que foi o seu ensino autoritário, de imposição dos cânones clássicos"(p.107).

Só com a regência da cadeira de Desenho de Estátua, que até então era da responsabilidade de Leopoldo de Almeida, por Lagoa Henriques que viera

transferido do Porto, em 1966, que é assumida a ruptura com o modelo de ensino até então. Como refere Paiva, o programa de Lagoa Henriques inclui então "as expressões paradigmáticas da ruptura: experimentação de técnicas, composição e invenção de formas, investigação gráfica" (p.102).

Já depois de Abril, a formação da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa é objecto de uma reforma profunda, entrando o novo plano de estudos em vigor no ano lectivo de 1978/79. São criados, na sequência da separação do Curso de Arquitectura que então transita para a Universidade Técnica de Lisboa, dois cursos de design.

Também no Porto, logo no ano lectivo de 1974-1975, são reformulados os cursos de Pintura e Escultura, passando a designar-se de Artes Plásticas (Pintura) e Artes Plásticas (Escultura). É também neste ano que passa a ser ministrado o curso de Design de Comunicação (Arte Gráfica). Conforme se refere no documento disponível no site da Universidade do Porto, esta reforma só em 1983 veio a ser reconhecida (Decreto-Lei nº 80/83, de 9 de Fevereiro). O Curso de Arquitectura da Escola Superior de Belas-Artes transitou para a Faculdade de Arquitectura, então criada na Universidade do Porto, em 1979 (Decreto-Lei n.º 498-F/79, de 21 de dezembro).

Com a expansão da rede de ensino superior que, ´considerada pela Direcção Geral do Ensino Superior, "o fenómeno mais importante" em termos de evolução do sistema de ensino superior e que não encontra paralelo nos países da OCDE, veio aumentar significativamente a oferta de cursos e consequentemente o número de vagas e em particular na área a que o presente estudo se reporta.

Sublinhe-se que a expansão da rede se inicia ainda em 1973 com a reforma de Veiga Simão, com a criação de mais universidades e outras instituições de ensino.

Naquela data foram criadas as Universidades Nova de Lisboa, Aveiro, Minho e o Instituto Universitário de Évora. No caso do ensino politécnico, assiste-se à criação dos Institutos Politécnicos da Covilhã, Faro, Leiria, Setúbal,

Tomar, Vila Real, Coimbra, Lisboa, Porto e Santarém. Contudo é sobretudo a partir de 1987 que se assiste à expansão do sector público, para o que muito contribui o ensino politécnico. É ainda durante a década de 70 que alguns Institutos Politécnicos passaram a Institutos Universitários e é criada de raiz a Universidade do Algarve. Relativamente aos primeiros estão os Institutos Universitários de Trás-os-Montes e Alto Douro, Beira Interior, Açores e Madeira. Estes passarão mais tarde a Universidades (DGESup, p.14).

No final da década de 90, a rede pública de Ensino Superior era composta por 67 instituições, repartindo-se do seguinte modo: 14 Universidades, 5 instituições universitárias não integradas, 16 Institutos Politécnicos e 32 instituições politécnicas não integradas[9].

Actualmente, soba a tutela do Ministério da Ciência e Ensino Superior, existem, para além da Universidade Aberta, 34 instituições públicas, assim distribuídas: 14 universidades; 15 institutos Politécnicos e 5 instituições politécnicas não integradas[10].

No domínio das Artes Visuais e tomando como referência a candidatura ao Ensino Superior de 2020, verifica-se que das 34 instituições, 9 Universidades e 13 Politécnicos ministram cursos da área das Artes Visuais.

Dos 67 cursos identificados, 36 pertencem às Universidades e 32 aos Institutos Politécnicos, os quais se distribuem, conforme mapa em baixo, por Artes Visuais, Artes Plásticas, Design, Arquitectura, Cinema, Audiovisual e Multimédia e Imagem Animada,

Relativamente ao ano 2020, foram disponibilizadas 3174 vagas, cabendo às Universidades 1886 e aos Politécnicos 1288.

A maioria dos cursos são ministrados em Escolas ou Faculdades de Artes ou de Arquitectura, embora alguns, mas poucos, são ministrados em Escolas de Tecnologia ou Educação.

9. Dados da Direcção Geral do Ensino Superior
10. Dados da IGeFE – Isntituo de Gestão Finaceura da Educação, www.igefe.mec.pt/conteúdos, consultado em 30 de nov. de 2020

Cursos de Artes Visuais Por Instituição e Número de Vagas Disponíveis
Candidatura de Acesso ao Ensino Superior em 2020

Curso	Universidade	N.º de Vagas	Politécnico	N.º de Vagas	Total de cursos (U e P)	Total de vagas (U e P)
Artes Visuais	3	81	-	-		
Artes Visuais e Tecnologias Artísticas	-	-	2	126		
Artes Plásticas e Tecnologias Artísticas	-	-	1	36		
Artes Plásticas e Multimédia	1	45	1	45		
Artes Plásticas	1	84	1	58		
Desenho	1	40	-	-		
Pintura	1	55	-	-		
Escultura	1	55	-	-		
Arte e Design	-	-	2	91		
Arte e Multimédia	1	55	-	-		
Design	4	188	1	47		
Design de Comunicação/Gráfico e Multimédia	5	266	7*	299		
Design de Animação e Multimédia	-	-	1	32		
Design Industrial	1	40	2	72		
Design de Moda/ Têxtil	3	143	1	35		
Design de Produto/Equipamento/ Mobiliário	3	132	3	96		
Design de Interiores e Equipamento/Ambiente	-	-	3	109		
Design de Jogos Digitais	-	-	1	71		
Arquitectura	7	566	-	-		
Arquitectura – Área de Especialização em Interiores e Reabilitação	1	60	-	-		

Fotografia	-	-	2	59		
Cinema e Cinema Documental	1	45	2**	55		
Audiovisual e Multimédia / Tecnologias da Comunicação e Audiovisual	-	-	2	57		
Imagem Animada	1	31	-	-		
Total:	35	1886	32	1288	67	3174

Fonte: DGESP, Listagem de Colocação do ano de 202º, 1ª Fase

*Um dos cursos de Design Gráfico é pós-laboral com 25 vagas e outro de D. Comunicação inclui o Audiovisual
** O acesso ao Curso de Cinema das ETC/IPL, com 30 vagas, é feito por concurso local.

1.3 Consequências do Processo de Bolonha

Sendo certo que qualquer das propostas curriculares na área das artes visuais tenha sido configurada, aquando da adequação ao processo de Bolonha, tendo em conta os objectivos da *mobilidade*, *empregabilidade* e *competitividade* enunciados na Declaração de Bolonha, deter-nos-emos apenas no objectivo da empregabilidade, cuja interpretação nos parece estar a "pressionar" a oferta de formações de 1º ciclo muito especializadas.

A este propósito, vale a pena revisitar a posição de Carlos Ceia (s/d: 4), relativamente ao processo de reformulação de todas as licenciaturas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Tomando como referência "*o melhor dos modelos norte-americanos*" e o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS), acentua, entre os objectivos gerais da reforma curricular, a necessidade de se abandonar a "concepção linear, rígida, fechada e departamental de cada licenciatura, substituindo-a pelo princípio da abertura, flexibilidade e comunicabilidade interdepartamental de percursos".

Propõe-se agora um modelo centrado no aluno, capaz de estimular a iniciativa, a autonomia, o espírito de cooperação e o sentido da descoberta, abandonando-se o modelo de ensino centrado no docente enquanto transmissor do conhecimento, e cujo tempo de aprendizagem se esgota no

contexto da sala de aula, que fazia apenas apelo à capacidade mimética de retenção e conservação do saber por parte dos alunos, em detrimento da produção, o que levou do ponto de vista da representação social a valorizar o saber teórico relativamente ao ensino prático.

O modelo tradicional de ensino, centrado no professor, tem conduzido a uma atitude passiva por parte do aluno, desincentivando o desenvolvimento do sentido crítico, do espírito de pesquisa e de autonomia, contrariando aquilo que Roberto Carneiro designa por "cultura aprendente" (2000: 2). Refere o autor que esta deve alicerçar-se "na curiosidade, na pesquisa pessoal, no sentido do risco e no gosto pela apropriação do novo".

Em termos de síntese, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) (2004) reconhece que as universidades foram durante séculos os principais repositórios do conhecimento, o que explica, julgamos nós, o grande pendor dado às aulas teóricas, determinante para a assunção de um modelo de ensino centrado no professor, cujo paradigma não é hoje compaginável com o papel das novas tecnologias da informação e comunicação, enquanto instrumentos de acesso ao conhecimento.

Atente-se, contudo, que o ensino superior fixa, para além dos objectivos enunciados na Declaração de Bolonha, objectivos mais transversais que têm que ver com o desenvolvimento social, humano e cultural comum, salvaguardando-se a especificidade de cada país.

Reconheça-se que o objectivo da empregabilidade nos parece ter sido o mais difícil de definir (merecendo mesmo menor consenso quanto à sua interpretação), pelo que se impõe a sua clarificação, sob pena de ser entendido numa perspectiva redutora, conduzindo as instituições de ensino superior a orientar a sua formação segundo a lógica exclusiva do emprego.

Carlos Ceia (s/d: 2), cita Guy Hangh e Christian Touch, para sustentar a opinião que a configuração dos cursos não pode orientar-se apenas em função da lógica do emprego, embora seja compreensível que essa seja uma preocupação de todas as instituições de ensino superior.

Veiga Simão, Sérgio Machado dos Santos e António de Almeida Costa (2004) fazem referência à importância e relevância do grau do 1º ciclo para o mercado de trabalho que constituiu o motivo central do seminário de Helsínquia, em 16 e 17 de Fevereiro de 2001, onde se acentuou a necessidade de coexistência de formações de pendor profissionalizante e de formações de carácter mais científico, no 1º ciclo, e ambas com relevância para o mercado de trabalho.

Tal deve-se, na opinião destes autores, ao facto de o mercado de trabalho tanto requerer formações que pressupõem a aquisição de conhecimentos e técnicas muito específicas que satisfaçam de forma mais imediatista as necessidades emergentes, a cada momento, do mundo do trabalho, como outras formações científicas mais sólidas, com um espectro de competências mais lato.

A diversidade de formações foi acentuada na Cimeira de Praga (29 de Maio de 2001), sublinhando-se a pertinência de "programas de estudo que combinem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura".

Importa ainda sublinhar que, de acordo com Pedro Lourtie (2001: 4/10), a compreensão da expressão "pertinente para o mercado laboral europeu" não significa que os programas sejam orientados para o exercício de uma profissão específica. Contudo, a emergência de bacharelatos e mestrados de orientação profissional é muito significativa.

Também na convenção das instituições de ensino superior, que teve lugar em Salamanca, em Março de 2001, o tema da *"empregabilidade no mercado de trabalho europeu"* foi objecto de discussão, tendo sido reconhecida a preocupação das universidades na preparação dos seus alunos para o mercado de trabalho.

De facto, o objectivo da empregabilidade tem suscitado algumas dificuldades de definição. De acordo com José Ferreira Gomes (2003:33), ele significa para as universidades "a aquisição de competências de inovação

e liderança", sublinhando algumas dificuldades quanto à obtenção de consenso acerca da configuração curricular que consubstancie o desiderato da empregabilidade.

Fazendo apelo da perspectiva integrada, este autor defende ainda que a *"qualidade académica e a empregabilidade"* são duas dimensões conciliáveis e que devem ser desenvolvidas, quer no 1º, quer no 2º ciclo de formação. Isto porque, se a definição de *"profissionalizante"* for entendida em sentido lato, ou melhor, se significar a preparação dos indivíduos para a cidadania e para *"uma vida profissional"*, então o ensino superior deve orientar-se no sentido da preparação dos cidadãos para os desafios com que as sociedades modernas se debatem a cada momento.

Entendida num sentido restrito, significa dotar os formandos de competências científicas e técnicas para o desempenho de uma profissão, num período mais curto – no mínimo de 3 anos – o que até agora tem sido feito, sobretudo em muitas universidades, em cinco ou seis anos, o que obrigará as instituições acreditadoras (ordens e associações profissionais) a reverem a acreditação profissional, de acordo com as competências adquiridas em cada um dos ciclos de formação.

Mas como conciliar uma formação mais especializada no 1º ciclo de graduação, estando nós conscientes da permanente evolução tecnológica e científica (as descobertas científicas sucedem-se a um ritmo vertiginoso), facto que torna cada vez mais difícil identificar quais os conhecimentos considerados relevantes, no futuro, para o mercado de trabalho.

Pedro Lourtie (2001:8) faz apelo para "uma educação científica sólida e alargada, a capacidade para aplicar o conhecimento e para aprender competências transversais.

Para Hargreaves (2000:10), o processo de ensino e aprendizagem deve ser reorganizado "à volta das novas competências de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipa e aplicação do conhecimento".

De acordo com Lourtie , verifica-se alguma dificuldade na obtenção de consenso quanto à adopção de um sistema baseado em dois ciclos principais (graduado e pós-graduado).

Na opinião de Anita Lehikoinen (Janeiro 2004), a propósito do Seminário Internacional de Helsínquia sobre graus e diplomas do Ensino Superior, grande parte dos países europeus já tinha, ou pensava introduzir, uma estrutura de graus de natureza bi-etápica, baseada na sequência bacharelato (que em Portugal derivou para licenciaturas de 3 anos), mestrado e doutoramento.

O Conselho Nacional da Educação (CNE) foi, como se veio a verificar, de opinião que a redução do período de formação deve pressupor necessariamente alterações curriculares significativas de natureza qualitativa. Tal redução deve ser sempre entendida à luz do princípio da formação ao longo da vida e adopção de um novo conceito de mestrado em articulação com o 1º grau de formação, entendendo-se, por conseguinte, como uma especialização científica ou profissionalizante.

É dentro deste quadro conceptual, caracterizado resumidamente pela rejeição dos pilares em que assentou o conhecimento objectivo e universal, pelo desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação e comunicação que, se comprimiram o espaço e o tempo, globalizando a informação e a comunicação e ainda o contexto europeu, pela assunção do processo de Bolonha.

O que de seguida procuraremos compreender, passados 14 anos sobre a implementação do processo de Bolonha, em que medida os cursos de Design e Artes Plásticas acautelam na sua configuração curricular, a preparação dos alunos para os inúmeros desafios de uma sociedade que vive tempos de incerteza, inquietação e imprevisibilidade.

2. ANÁLISE COMPARATIVA DA DISTRIBUIÇÃO DOS ECTS POR ÁREAS CIENTÍFICAS DOS CURSOS DE DESIGN E DE ARTES PLÁSTICAS

2.1 Opções Metodológicas

O estudo que nos propusemos realizar é de natureza descritiva e está associado ao procedimento lógico de investigação empírica de casos ou análise intensiva, se considerarmos a classificação de Greenwood (*apud* Marinus Lima, 1995:15-19).

A partir das competências identificadas, a adquirir e/ou a desenvolver pelos designers e pelos artistas plásticos, procuraremos caracterizar cada um dos cursos objecto deste estudo. Através da análise dos respectivos planos de estudo, programas das unidades curriculares e documentação complementar sobre a definição de objectivos e finalidades relativos à formação daqueles profissionais, procuraremos identificar as áreas científicas, o peso de cada uma delas na totalidade do plano de estudos do ciclo de licenciatura e o tipo de competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas em cada um dos cursos. Procuraremos ainda analisar em que medida os cursos respondem às preocupações atrás enunciadas no quadro teórico referido.

Por razões de simplificação do estudo e ser opinião consensual que o design se divide fundamentalmente em quatro sub-sectores, designadamente, Design de Moda e Têxtil, Comunicação/Design Gráfico/Design Multimédia, Design de Interiores e Design Industrial ou de Produto, optaremos por delimitar o estudo, por questões de simplificação, apenas aos dois primeiros e às Artes Plásticas (Pintura e Escultura).

2.2 Recolha de Dados

2.2.1 Definição da Amostra

A selecção dos cursos que serão objecto de análise, pelas razões que atrás referimos, condicionou, de certo modo, a escolha das instituições, já que são raras as que incluem na sua matriz de formação as áreas de Artes Plásticas e de Design. Se, no âmbito das Artes Plásticas, todas as instituições incluem no seu plano de formação a Pintura e a Escultura, já em relação às instituições de ensino do Design são muito poucas as que, no contexto português, incluem todas as áreas do design ou mais especificamente os cursos que nos propomos analisar.

O estudo recairá, no que se refere ao design, sobre as seguintes instituições: Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior e Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa. No que se refere às Artes Plásticas, o estudo incidirá sobre os cursos das Faculdades de Belas Artes da Universidade de Lisboa e da Universidade do Porto e da Escola Superior de Arte e Design do Instituto Politécnico de Leiria.

2.2.2 Instrumentos de Recolha de Dados

Embora sejam utilizados normalmente no estudo de caso três tipos de fontes de dados, designadamente entrevistas, documentos e a observação, privilegiaremos a análise documental, com particular atenção para os diplomas legais, relatórios de auto-avaliação, planos de estudo e programas das respectivas unidades curriculares.

A recolha dos documentos foi feita junto dos coordenadores dos cursos e através da consulta dos sítios da internet de algumas das instituições e da Agência de Avaliação e Acreditação (A3ES)).

Toda a informação recolhida foi sistematizada em quadros e tabelas, de modo a facilitar a sua análise e interpretação.

2.3 O Contexto

Da análise dos Planos de Estudos dos Cursos de Design e dos Cursos de Artes Plásticas ou de Pintura e Escultura das Instituições em que recaiu o presente estudo, verifica-se uma heterogeneidade na forma de agrupar as unidades curriculares pelas áreas científicas e das áreas científicas em si.

Quer nos Cursos de Design, quer nos cursos de Artes Plásticas analisados, as diferenças são significativas quanto às classificações adoptadas e quanto ao número de áreas científicas, conforme se pode verificar nos anexos 1, 2 e 3.

Assim, no que se refere aos cursos de design (anexos 1 e 2) são identificadas, nos cursos da Escola Superior de Artes Aplicadas de Castelo Branco, três áreas científicas, designadamente, *Artes*, *Ciências e Humanidades* e *Design e Audiovisuias* no curso de Design de Comunicação e Audiovisuais, ao passo que figuram quatro áreas científicas no curso de Design de Moda e Têxtil: *Artes*; *Ciências e Humanidades, Design* e *Tecnologias.*

Já na Universidade da Beira Interior, são identificadas no curso de Design de Multimédia, segundo os planos de estudos em vigor no ano lectivo de 2019-2020, oito áreas científicas, assim designadas: *Arte e Design*; *Ciências da Comunicação*; *Cinema*; *Psicologia*; *Filosofia*; *Informática* e *Marketing.* No curso de Design de Moda, são identificadas quatro: *Design de Moda*; *Design*; *Ciências Sociais e Humanas* e *Ciências e Tecnologias Têxteis.*

Relativamente à Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa, o número de áreas científicas dos cursos de Design e de Design de Moda é de cinco, designadas do seguinte modo: *Design*, *Design e Comunicação Visual*, *História e Teoria da Arquitetura do Urbanismo e do Design*, *Tecnologias da Arquitetura, do Urbanismo e do Design* e *Ciências Sociais e do Território*. Sublinhe-se que o curso de Design compreende, para além do Design Gráfico, o Design de Produto e Serviços.

Quanto aos cursos de Artes Plásticas (Anexo 3), são identificadas, na Escola Superior de Artes e Design (ESAD) do Instituto Politécnico de Leiria, cujo curso de licenciatura tem a duração de três anos, ou seis semestres, três áreas científicas, assim designadas: *Artes Plásticas*; *Ciências Sociais e Humanas* e *Qualquer Área Científica,* integrando esta unidades curriculares por opção condicionada.

Quanto à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, cuja licenciatura tem a duração de 4 anos, ou 8 semestres, inclui as áreas científicas de *Artes Plásticas*, *Desenho Ciências da Arte*, os ramos de Pintura, Escultura e Multimédia, constituindo cada um destes uma área científica e ainda *Opções,* embora esta corresponda a unidades curriculares de cada uma daquelas áreas científicas.

No que respeita à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, são apresentadas duas licenciaturas distintas, Pintura e Escultura. A primeira com a duração de quatro anos, ou oito semestres, e a segunda com três anos, ou seis semestres. Na licenciatura de Pintura, são identificadas as áreas científicas de *Pintura*, *Desenho*, *Ciências da Arte* e *Opções* de cada uma daquelas áreas científicas ou, em alternativa, um Minor, sendo este entendido como uma sub-área que pode não ter qualquer relação com a área de graduação: Animação; Conservação e Património; Desenho de Modelo; Desenho de Património; Desenho Digital; Design de Edição; Design de Identidade; Design de Informação; Design de Interação; Estética e Teorias da Arte; Estudos de Design; Estudos de Escultura; Estudos Visuais; Fotografia; Ilustração; Práticas Laboratoriais de Escultura; Modelos de Escultura; Performance; Representação e Comunicação para Design de Equipamento.

O curso de Escultura integra as mesmas áreas científicas, substituindo-se apenas a área científica de *Pintura* por *Escultura*.

Esta diversidade de áreas científicas, dever-se-á, em nosso entender, ao facto de, no Decreto-Lei n.º 42/2006 de 22 de Fevereiro, diploma sobre os

Princípios Reguladores de Instrumentos para a Criação do Espaço Europeu do Ensino Superior, não ser definido o conceito de "área científica".

Apesar de, no artigo 3.º, serem enunciados vários conceitos, como "unidades curriculares", "plano de estudos", "ECTS", etc., faz-se contudo referência à estrutura curricular de um curso como o conjunto de áreas científicas que o integram.

Embora os Estatutos da Carreira Docente Universitária (redação que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de agosto) e da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto) introduzirem o conceito de "área disciplinar", ele não é definido.

Também no Estatuto da Carreira de Investigação Científica (Dec. Lei nº124/99, de 20 de Abril), se faz referência, por inúmeras vezes, a "área científica", sem contudo o seu conceito ser definido.

O mesmo acontece relativamente ao regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), em que se faz referência às áreas científicas, mas, também aqui, não é definido o seu conceito.

Ora, a falta de definição, na lei, do conceito de área disciplinar ou área científica pode levar a equívocos e a situações menos claras sobre a forma de agregar as unidades curriculares nas respetivas áreas disciplinares ou científicas, tornando mais difícil a comparabilidade entre os diferentes planos de estudos dos cursos da mesma área de educação e formação.

Este não é um aspeto de somenos importância, ou despiciendo, quanto à configuração do corpo docente, já que as instituições, para poderem acreditar os seus cursos de ensino superior, terão de dispor, de entre outros, " de um corpo docente total que assegure a leccionação do ciclo de estudos que seja próprio, academicamente qualificado e especializado na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo" (alínea a), do n.º 2, do artigo 6.º,

Dec. Lei n.º74/2006, de 24 de março, alterado e republicado pelo Dec. Lei 65/2018, de 16 de agosto)[1].

No que se refere aos cursos de licenciatura, as instituições universitárias terão de possuir um corpo docente especializado, o qual corresponderá, no mínimo, a "50 % do corpo docente total, constituído por docentes especializados na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos, dos quais um mínimo de 60 %" terá de ter "o grau de doutor" (alínea c) do nº 3, do artigo 6º, Dec. Lei 74/2006, republicado) e nas instituições politécnicas esse mínimo de 50% terá de ser "constituído por especialistas de reconhecida experiência e competência profissional na área ou áreas de formação fundamentais do ciclo de estudos ou por doutores especializados nessa área ou áreas" (alínea c) do n.º 6, do artigo 6.º do mesmo diploma). Daí que a definição do conceito de áreas científicas e a sua designação devam ser consensualizadas e aceites pelas instituições de ensino superior. Julgamos que, sendo a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, vulgarmente designada de A3ES, a avaliar e a acreditar os cursos, deveria ser ela a promover o consenso sobre a taxonomia das áreas científicas a adoptar por todas as instituições.

A Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) estabelece quatro grandes domínios científicos, designadamente em *Ciências da Vida e da Saúde*, *Ciências Exatas e da Engenharia*, *Ciências Naturais e do Ambiente* e *Ciências Sociais e Humanidades*, subdividindo-se estes em vinte e cinco áreas científicas. Estas, por sua vez, subdividem-se por 150 sub-áreas.

Relativamente às áreas científicas que são objecto do nosso estudo, elas enquadram-se, na domínio das Ciências Sociais e Humanidades e na área científica de Culturas e Produção Cultural, compreendendo esta as sub-áreas de Estudos Literários, Estudos Artísticos, Artes Visuais, Artes Performativas, Design, Artes Multimédia, Música e Musicologia, Estudos Comparados e História da Arte

1. Introduz alterações ao regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, Dec. Lei n.º74/2006, de 24 de março, na sequência das recomendações propostas pela OCDE em fevereiro de 2018.

Uma outra taxonomia utilizada para a classificação das áreas científicas é a do CORDIS (Community Record & Development Information Service)[2], adoptada pela Universidade do Porto e prevista no *Regulamento de Aplicação do Sistema de Créditos aos Cursos Conferentes de Grau* naquela instituição.

A classificação CORDIS é, em nosso entender, demasiado extensa e pouco clara, dividindo-se em áreas gerais, áreas específicas e sub-áreas específicas.

A Taxonomia (FOS) Fields of Science and Technology é uma classificação utilizada nas estatísticas de áreas académicas e técnicas, tendo sido publicada pela OCDE em 2002.

Esta classificação está dividida em seis áreas científicas, designadamente: Ciências Naturais; Engenharia e Tecnologia; Ciências Médicas e da Saúde; Ciências Agrícolas; Ciências Sociais e Humanidades, as quais incluem para cima de quarenta sub-áreas.

No que respeita às Artes Plásticas e Design, estas incluem na sub-área de Artes que integra a área científica de Humanidades.

Ao contrário da Classificação Nacional de Educação e Formação (CNAEF), a que nos referiremos a seguir, e da classificação adoptada pela FCT, a taxonomia CORDIS agrega as áreas do Design (Design Gráfico, Design de Moda, Design Têxtil, Design de Interiores, etc.) na área geral das Ciências Tecnológicas e não, como aquelas, na área das Artes e Humanidades. A Gravura, por exemplo, é na classificação CORDIS uma sub-área do Artesanato, enquanto na Classificação Nacional de Educação e Formação está agregada à área de educação e formação de Belas Artes. A Produção dos Media está, na CORDIS, agregada às Tecnologias da Comunicação, enquanto, para a CNAEF está na área de Educação e Formação de Audiovisuais e

2. CORDIS - Serviço Comunitário de Informação sobre Pesquisa e Desenvolvimento
A Comissão Europeia, DG XIII, publicou um aviso preliminar relativo a um concurso para o programa específico de divulgação e otimização dos resultados de atividades no campo da pesquisa e desenvolvimento tecnológico (INOVAÇÃO).
A chamada refere-se ao CORDIS, o Serviço de Informações de Pesquisa e Desenvolvimento da Comunidade. Este serviço, gerido pela DG XIII da Comissão Europeia, visa promover a inovação e a exploração de novas tecnologias, especialmente entre as PME, com vista a aumentar a competitividade da indústria europeia (http://cordis.europa.eu/).

Produção dos Media, que é uma sub-área das Artes; na classificação da FCT é uma sub-área científica da área científica de Culturas e Produção Cultural, que integra o domínio científico das Ciências Socias e Humanidades.

Com a publicação da Portaria nº 316/2001, de 2 de Abril, o Estado Português passou a adoptar a Classificação Nacional das Áreas de Formação (CNAF) a utilizar, como se diz no seu preâmbulo, "na recolha e tratamento de dados sobre formação profissional, nos inquéritos e estudos e na identificação da oferta formativa". Sublinhe-se que esta classificação está em linha com a Classificação Internacional Tipo Educação, da UNESCO e com a classificação adoptada pelo Gabinete de Estatísticas da Comunidade Europeia – EUROSTAT e do Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), com o propósito de se harmonizar a classificação internacional nesta área.

Com a atualização da classificação das áreas de formação por parte do EUROSTAT e do CEDEFOP, que passou, a partir de 1999, com a sua primeira actualização, a designar-se por Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF), o Estado Português procedeu à alteração daquele diploma, através da Portaria n.º 256/2005, de 2 de Abril, acautelando a necessidade, como ali se refere, "de uma classificação harmonizada que constituísse um instrumento técnico de coordenação estatística na área da educação e formação" (DR, I série B, n.º 53, 16 de Março/2005 p.2281). permitindo-se assim obter informação detalhada, completa, e que seja comparável, no sentido de se definirem e adoptarem, caso se justifique, as decisões políticas mais adequadas.

Sublinhe-se que, em 1999, por iniciativa do EUROSTAT e do CEDEFOP, foram feitas algumas modificações ao nível da classificação de algumas áreas e foram alteradas algumas designações por forma a serem mais inteligíveis por parte dos utilizadores.

É de referir que a classificação é independente do nível de formação e o critério que preside à agregação numa ou noutra área é o conteúdo programa.

O atual quadro de classificação inclui, para além dos programas gerais, oito grandes grupos que agregam vinte e duas áreas de estudo, compreendendo estas noventa e oito áreas de educação e formação.

No que respeita aos cursos analisados, eles estão agregados ao grande grupo das Artes e Humanidades da qual fazem parte as Artes, área de estudo predominante dos cursos.

Assim, relativamente às áreas predominantes de cada curso, e para efeitos de comparabilidade, adoptaremos como área científica a área de educação e formação respectiva, como, por exemplo: Design; Belas Artes; Audiovisuais e Produção dos Media, etc.

Já em relação a outras unidades curriculares que não façam parte da área ou áreas predominantes, e que não sejam em número suficiente para integrar a área científica correspondente, serão agregadas à área científica mais lata e que corresponde à área de estudo. A título de exemplo, uma unidade curricular que vise a aquisição e desenvolvimento de competências nos domínios da escrita e da oralidade na língua materna será incluída na área científica de humanidades, a qual corresponde à área de estudo e não em língua e literatura materna, correspondendo esta à área de educação e formação.

Por ser esta, em nosso entender, a classificação mais clara e perceptível e por ser acompanhada por um guia com os descritores que facilitam a classificação dos programas, decidimos adoptá-la para efeitos de agregação das unidades curriculares dos cursos analisados, utilizando-se assim critérios homogéneos de modo a permitir a sua comparabilidade.

Refira-se ainda que, devido à dificuldade em agregar algumas unidades curriculares, cujo conteúdo é de algum modo mais híbrido, podendo ser incluído em mais do que uma área científica, optámos por considerá-las nas áreas científicas definidas pelas instituições.

2.4 Peso das áreas científicas na configuração dos Planos de Estudo dos cursos de Design

Depois de distribuidas e agregadas as unidades curriculares de cada um dos cursos de design das instituições atrás referidas, seguindo a taxonomia adoptada pela CNAEF da forma como atrás se explicou, verifica-se que a área científica preponderante de cada curso é a da área, ou áreas de formação do respectivo curso, ou seja a área do"Design e Produção dos Média", cujo peso oxcila entre os 76,7%, no caso do Curso de Design de Comunicação e Audiovisuais, da ESART e os 57,8%, no curso de Design de Multimédia da UBI. Já no curso de Design da Faculdade de Arquitectura da Univ. de Lisboa, o peso é de 68,9%.

Todos os cursos apresentam mais de que que uma área de formação específica, de espectro um pouco mais alargado. Se, nos cursos de Design de Comunicação e Audiovisuais da ESART e de Design de Multimédia da UBI, as áreas específicas dentro de cada curso são mais complementares, já no curso de Design da Faculdade de Arquitectura, as duas áreas específicas (Design Gráfico e Design de Produto e Serviços) são mais distintas. Se, nos primeiros, se incluem as áreas de Design de Comunicação e de Audiovisuais, já no último se incluem as áreas de formação do Design Gráfico e de Design de Produto e Serviços. Mais complementares ou mais distintos, estes cursos apresentam um espectro mais alargado, na medida em que promovem a aquisição e desenvolvimento de competências em pelo menos dois domínios de formação, o que em termos de mercado de trabalho não é de somenos importância.

Embora não sendo esta uma análise mais detalhada e mais fina das competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas em cada uma das unidades curriculares, o que faremos na segunda parte deste estudo, podemos, contudo, inferir, ainda com algumas reserva, que o peso médio da área científica preponderante de cada domínio de formação (design gráfico, design multimédia, audiovisuais e de produto) é de: 38,4% na ESART; 28,9% na UBI e 34,5% na Faculdade de Arquitectura.

Relativamente à área científica de *Design* dos cursos de Design de Moda, área preponderante do curso, correspondente área científica de *Design e Produção dos Média*, dos cursos de Design de Comunicação, o peso situa-se entre os 37,8 % na ESART e os 61,1% na Faculdade de Arquitectura. Já na UBI, o peso da mesma área científica é muito semelhante ao da ESART. É de ter em conta que, *grosso modo*, o peso da área científica de *Ciências e Tecnologias* é, na ESART (36,1%) e na UBI (32,2%), muito semelhante, embora por defeito, à de *Design*. Já na Faculdade de Arquitectura, o peso da área científica de *Ciências e Tecnologias* é muito inferior ao das outras instituições.

O pendor mais (ou menos) tecnológico não afecta a soma das duas áreas científicas (*Design e Ciências e Tecnologias*), que, no nosso entender, apontam no sentido de uma excessiva especialização neste ciclo, embora tal só se possa confirmar, a partir da análise dos conteúdos, objectivos e competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas.

2.4.1 Distribuição das áreas científicas preponderantes dos cursos, pelas unidades curriculares específicas dos cursos e do design

Julgamos pertinente identificar, dentro das áreas científicas predominantes, qual o peso das unidades curriculares que são específicas de cada curso e as que são comuns ou específicas do Design.

No caso dos cursos da área de Audiovisuais e Produção do Media (área 213 do CNAEF), o peso das unidades curriculares específicas do curso (gráfico 7) situa-se entre os 88,5% (UBI) e os 97,1% (ESART). Já na Faculdade de Arquitectura de Lisboa, as unidades curriculares específicas representam 91,5%. O peso das unidades curriculares comuns ao design, representam, respectivamente, 11,5%, 8% e 8,5%. O curso da UBI apresenta o maior peso quanto às unidades comuns ao design e o da ESART o menor peso. Daí que possamos concluir que o curso da UBI apresenta uma formação mais transversal ao Design e não tão "afunilada" ou tão específica como nos curos das outras duas instituições. Digamos que há uma maior permeabilidade, ainda que relativa, entre os cursos de Design da UBI.

Quanto aos cursos de Design de Moda (área 214 do CNAEF), o curso da Faculdade de Arquitectura de Lisboa é o que apresenta maior peso em termos de unidades específicas do curso, correspondendo a 100%. No curso da ESART, esse peso é de 95,9% e na UBI é de 95,1%. Já o peso das unidades comuns ao Design é de 0%, 4,1% e 4,9%, respectivamente (gráfico 8).

O pendor mais específico dos curos de design de moda é ainda mais acentuado relativamente aos cursos da área dos Audiovisuais e Produção dos Media, portanto de "banda de formação" ainda mais estreita e apertada.

Uma outra área comum a todos os cursos de design é a das *Belas Artes*. Nesta área, estão incluídas as unidades curriculares de desenho, estudos de composição, ilustração, história de arte, etc. (Anexos A e B do design e gráficos do 1 a 6), que, de acordo com a CNAEF, "dizem respeito às artes visuais de expressão criativa, bem como à teoria, história de arte, técnicas, execução e produção de obras plásticas, em particular pictóricas e esculturais." (área de educação e formação 211). Em todas as instituições se verificam, nos dois cursos, diferenças no peso desta área científica. Onde essa diferença é mais acentuada é na UBI, em que o peso, no curso de Design de Multimédia, é de 25,5% e, no de Design de Moda, é de 13,3%. Na ESART, a diferença é de 2,2 %, sendo no Curso de Design de Comunicação e Audiovisuais de 12,2% e no de Design de Moda de 14,4%. Já na Faculdade de Arquitetura, a diferença é de 2%, apresentando o curso de Design de Moda a percentagem mais elevada, 15,6% e o de Design a mais baixa, 13,6%.

Quanto á área científica de *Ciências Sociais e Humanidades*, em que se incluem as unidades curriculares (Linguagens e Produção de Texto em Design, Comunicação e Percepção Visual, Comunicação e Marketing, Semiótica das Artes Sociologia do Consumo, entre outras) o intervalo é bastante lato, situando-se entre os 3,9/% no curso de Design, da Faculdade de Arquitectura de Lisboa e os 15,6% no curso de Design de Moda, da Universidade da Beira Interior. Dentro de cada instituição, a diferença do peso desta área científica, em cada curso, é também diferente. Na ESART, a diferença é de 2,7% (DMT – 6,7% e DCA – 9,4%), na UBI é de 4,5% (D. Multimédia. – 11,1% e D.

Moda – 15,6%) e na Faculdade de Arquitectura a diferença é de 1,9% (Design – 3,9% e D. Moda – 5,8%). Quanto às opções, apenas os cursos da ESART apresentam unidades curriculares cujo peso é muito residual, sendo o peso em ambos os cursos de 2,2%. De referir que as opções são de escolha condicionada de entre as áreas científicas de Artes, Ciências e Tecnologias ou Ciências Sociais e Humanidades.

Gráfico 1 -Peso das Áreas Científicas na configuração do Curso de Design de Comunicação e Audiovisuais da ESART

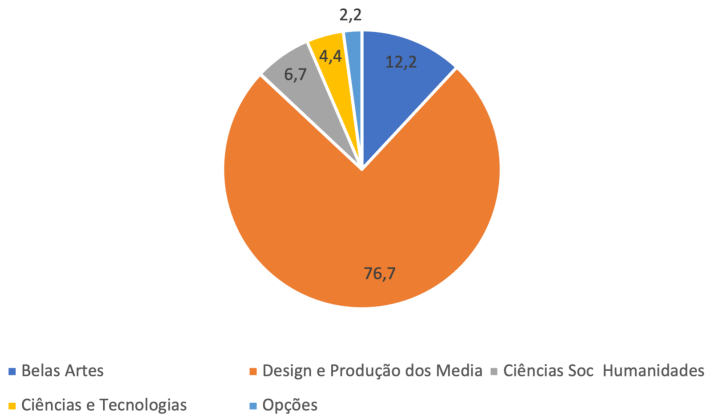


Gráfico 2 - Peso das Áreas Científicas na Configuração do Curso de Design de Multimédia da UBI

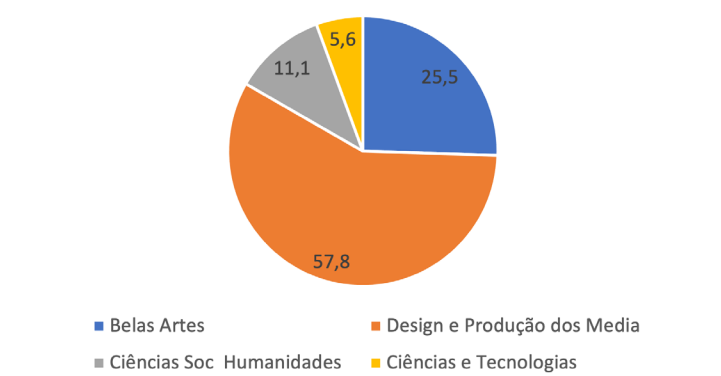


Gráfico 3 - Peso das Áreas Científicas na Configuração do Curso de Design da Fac. Arquitectura da Univ. de Lisboa

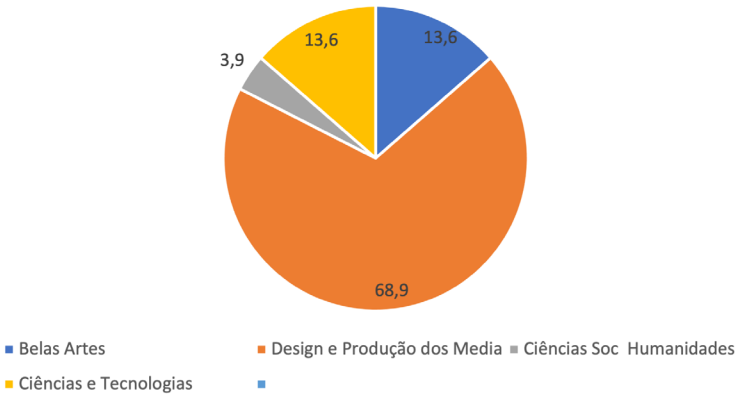


Gráfico 4 - Peso das Áreas Científicas na configuração do Curso de Design de Moda e Têxtil da ESART

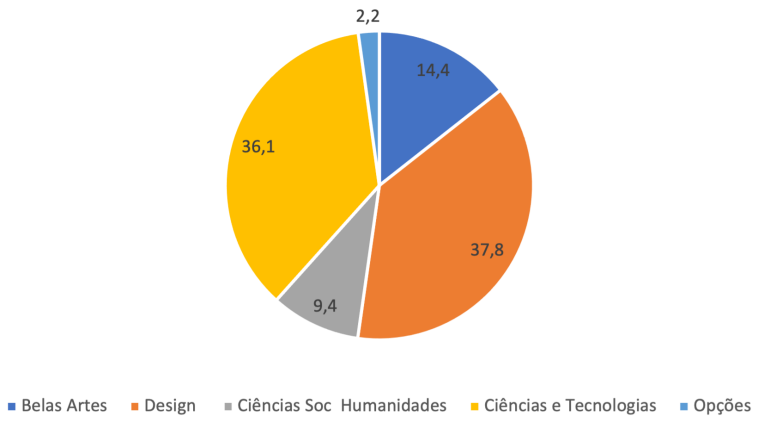


Gráfico 5 - Peso das Áreas Científicas na configuração do Curso de Design de Moda da UBI

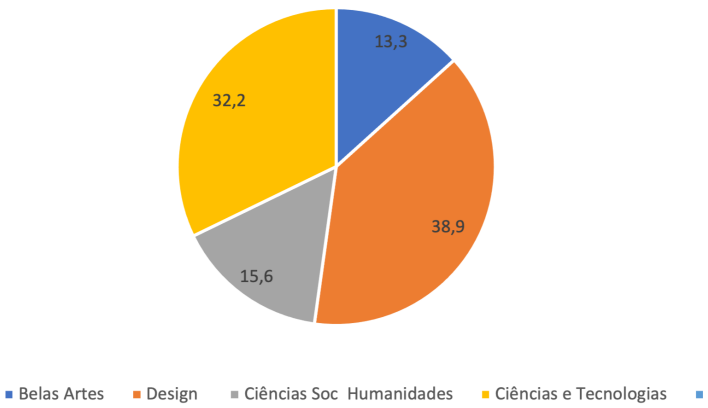


Gráfico 6 - Peso das Áreas Científicas na configuração do Curso de Design de Moda da Faculdade de Arquitectura da Univ. Lisboa

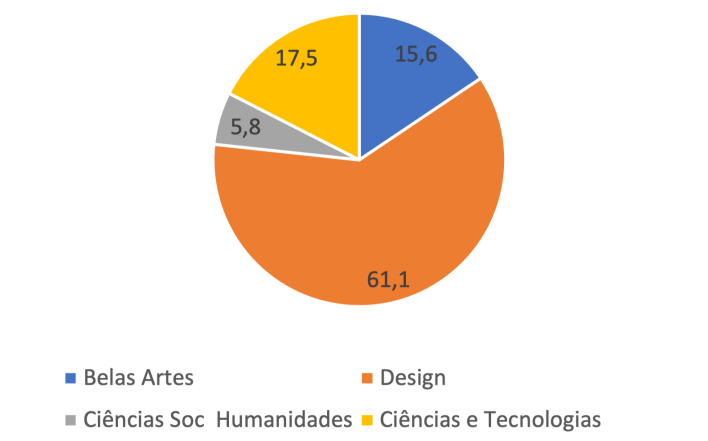


Gráfico 7 - Distribuição da área científica preponderante do curso pelas unidades específicas do curso e pelas unidades específicas do design, nos cursos de Design, Design Comununicação e Audiovisuais e Design Multimédia

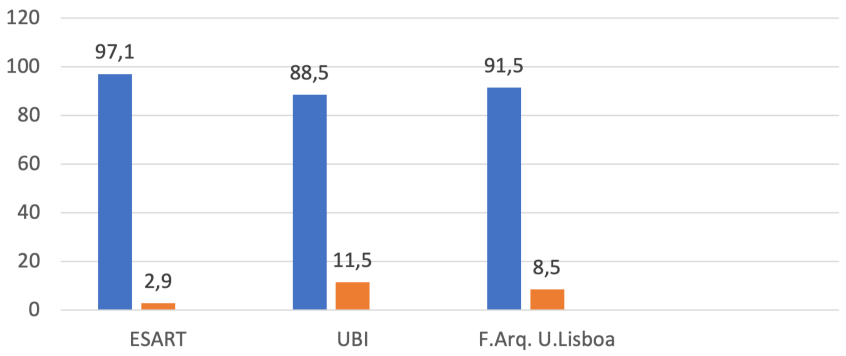
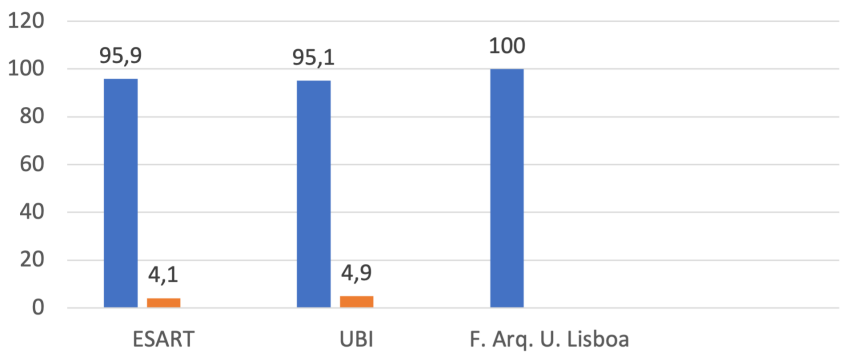


Gráfico 8 - Distribuição das áreas científicas preponderantes do curso (Design e Ciências e Tecnologias), pelas unidades curriculares específicas do curso e específicas do design, nos cursos de design de moda



2.5. Peso das áreas científicas na configuração dos Planos de Estudo dos cursos de Artes Plásticas/Pintura e Escultura

Seguindo-se a mesma metodologia adoptada nos cursos de design quanto à distribuição e agregação das unidades curriculares, procedeu-se de igual modo relativamente aos cursos de artes plásticas. Assim, constata-se que a área científica preponderante do curso é também a da área de formação do respectivo curso, ou seja, a de *Belas Artes* (área 211 da CNAEF).

No caso do curso de Artes Plásticas da Escola Superior de Artes e Design, do Instituto Politécnico de Leira (ESAD-IPL), o peso desta área científica representa 62% da totalidade do ciclo de estudos (gráfico 9), enquanto na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBA-UP), cujo 1º ciclo de formação é também em Artes Plásticas, o peso da mesma área científica é de 48,7%, acrescida de 26,9% respeitante aos ramos de pintura, escultura e multimédia, perfazendo assim o total de 75,6% (gráfico 10). Sublinhe-se que esta licenciatura tem, como atrás referimos, 4 anos, ou 8 semestres, e apresenta 3 ramos distintos (pintura, escultura e multimédia), em que as unidades curriculares da área científica de *Belas Artes,* cujo peso é de 48,7%, são comuns aos três ramos. Sublinhe-se que relativamente ao ramo de Multimédia, as unidades curriculares pertencem à área científica de Audio-Visuais e Produção dos Media (área 213 da CNAEF)

Já em Relação à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, em que são oferecidos dois cursos distintos, designadamente Pintura e Escultura, o peso daquela área científica é, no curso de Pintura, de 62,5%, superior em 0,5% relativamente à mesma área científica do Curso de Artes Plásticas da ESAD-IPL (gráfico 11).

No entanto, nesta escola (ESAD-IPL), a área científica de *Belas Artes* (Anexo A – Artes Plásticas) compreende um conjunto de unidades curriculares mais transversal às formações de pintura e escultura, em que a dimensão *Produtiva* (Fazer Artístico), onde se incluem as unidades curriculares de desenho (18 ECTS), projecto de artes plásticas (51 ECTS) e opções

condicionadas[3] I e II (12 ECTS), representa 45% da totalidade do curso e as dimensões *Cultural e Crítica*, que integram as unidades relacionadas com a História e a Teoria da Arte (24 ECTS), representam 13,3%.

Na FBA-UL, a área científica de *Belas Artes*, do curso de Pintura, tem um pendor menos transversal que o dos dois cursos atrás referidos, em que a formação em pintura tem maior peso. Assim, em termos de dimensão ou domínio *produtivo*, só as unidades de Pintura (69 ECTS) representam 28,7%, portanto mais de um quarto da formação. Com as unidades de desenho (24 ECTS, 10%) e de Artes Plásticas (18 ECTS, 7,5%), esta dimensão perfaz 46,2% da totalidade do curso, enquanto os domínios cultural e crítico da arte correspondendo a 16,3% (39 ECTS) da totalidade do curso (Anexo A – Artes Plásticas e gráfico 13).

Relativamente à licenciatura em Escultura, da FBA-UL, o peso da área científica preponderante do curso é de 50%, acrescida de 16,6% relativo ao percurso optativo escolhido pelo aluno (gráfico 12). É de referir que nesta licenciatura são identificados percursos optativos condicionados à realização de cinco níveis, de um dos seguintes Laboratórios de Escultura[4]: Cerâmica; Conservação e Restauro de Gessos; Gessos; Madeiras; Medalhística; Metais; Pedra; Plásticos. Cada percurso perfaz o total de 30 ECTS, representando cada nível 6 créditos.

Em ambas estas licenciaturas da FBA-UL, os alunos poderão realizar um Minor[5] ou, em alternativa, unidades curriculares de entre as áreas científicas

3. De entre Introdução ao Vídeo, Introdução à Escultura, Introdução à Escultura(TP-!), Introdução à Fotografia, Introdução à Pintura e Introdução à Serigrafia (TP-2).
4. Está previsto ainda o Laboratório de Meios Digitais, composto pelas seguintes unidades curriculares: Representação e Modelação Digital I; Representação e Modelação Digital II; Modelação Escultórica 3D; Oficina Multimédia; Projeto de Escultura Digital.
5. Minor, em Animação; Conservação e Património; Desenho de Modelo; Desenho de Património; Desenho Digital; Design de Edição; Design de Identidade; Design de Informação; Design de Interação; Estética e Teorias da Arte; Estudos de Design; Estudos de Escultura; Estudos Visuais; Fotografia; Ilustração; Práticas Laboratoriais de Escultura; Modelos de Escultura; Performance; Representação e Comunicação para Design de Equipamento.
Entende-se por Minor uma sub-área que pode não ter qualquer relação com a área de graduação.

identificadas (anexo A - Artes Plásticas), cujo valor absoluto é de 42 créditos no curso de Pintura e 36 no curso de Escultura, correspondendo a 17,5% e 20%, respectivamente (gráficos 11 e 12).

Para além da oferta dos *Minors*, em número de 19, apenas duas unidades de Desenho (6 ECTS cada) e duas unidades de História da Arte (6 ECTS cada), ofertas como opção no curso de escultura, são comuns às duas licenciaturas.

Para além da área científica predominante do curso (*Belas Artes),* são identificadas as áreas de *Ciências e Humanidades* que integram as unidades de Marketing, Cultura Contemporânea, Métodos de Investigação, Sociologia da Cultura, Cultura Artística, cujo peso se situa entre 1,7%, no curso de Artes Plásticas da ESAD e os 3,8% no curso da Faculdade de Belas Artes do Porto. De referir que, no curso de Escultura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, não são identificadas unidades curriculares desta área científica. É ainda identificada a área científica de *Artes Plásticas/Multimédia* nos cursos de Artes Plásticas da ESAD do I.P de Leiria, cujo peso é de 13% e da Faculdade de Belas da Universidade do Porto com um peso de 3,8%.

No caso da Universidade do Porto, este peso da área de *Artes Plásticas/ Multimédia* é comum a todos os ramos (pintura, escultura e Multimédia), portanto, para além do ramo de Multimédia, cujo peso é, como atrás já nos referimos, de 26,9% relativamente ao curso de Artes Plásticas da ESAD (Instituto Politécnico de Leiria).

Já a área científica de *Ciências e Tecnologias,* que compreende as unidades de Geometria e Geometria: Perspectiva, é identificada no curso de Artes Plásticas da Universidade do Porto, em que o peso é de 1,3%, e no curso de Pintura da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, em que o peso é de 2,5%

Ao contrário dos cursos de artes plásticas das outras instituições, denota-se uma forte rigidez nos planos de estudo e uma fraca permeabilidade entre os dois cursos da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, umas vez que não se verificam unidades curriculares comuns, o que dificulta a possibilidade de os alunos reorientarem o seu percurso académico.

Importa ainda considerar que, em todos os cursos de design, é identificada a área científica de *Belas Artes* (área preponderante dos cursos de artes plásticas), cujo peso se situa entre os 12,2% no curso de Design de Comunicação e Audiovisual, da ESART/IPCB, e os 25,5% no curso de Design Multimédia, da UBI, ao contrário da área científica de *Design* (área preponderante dos cursos de design) que não é identificada em nenhum dos cursos de Artes Plástica, Pintura e Escultura.

Gráfico 9 - Peso das Áeas Científicas na Configuração do curso de Artes Plásticas, da ESAD, do I.P. Leiria

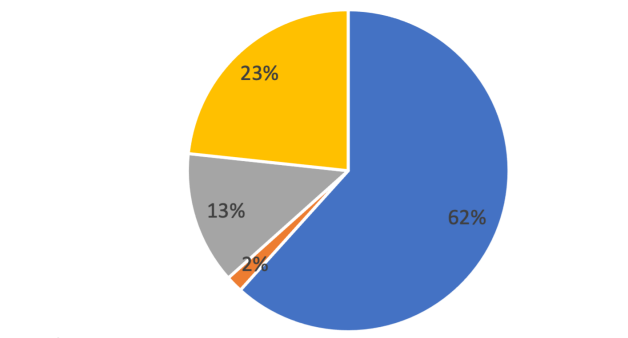


Gráfico 10 - Peso das Áreas Científicas na Configuração do Curso de Artes Plásticas/ramos de Pintura, Escultura ou Multimédia da Fac. B. Artes da Univ. do Porto

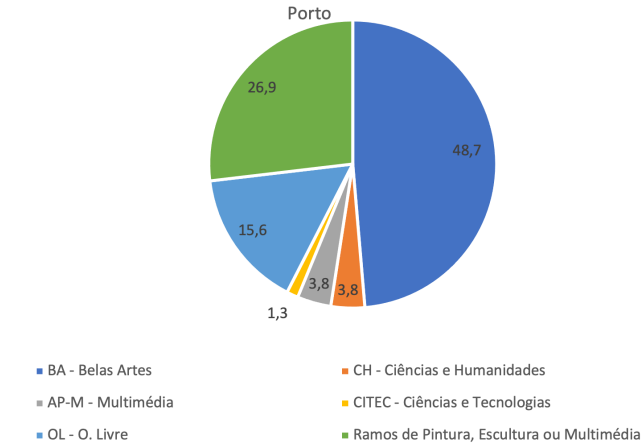


Gráfico 11 - Peso das áreas Científicas na Configuração do curso de Pintura, da Fac. B. Artes da Univ. de Lisboa

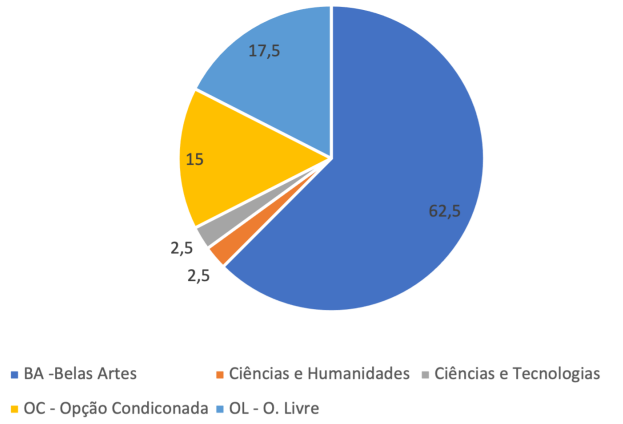
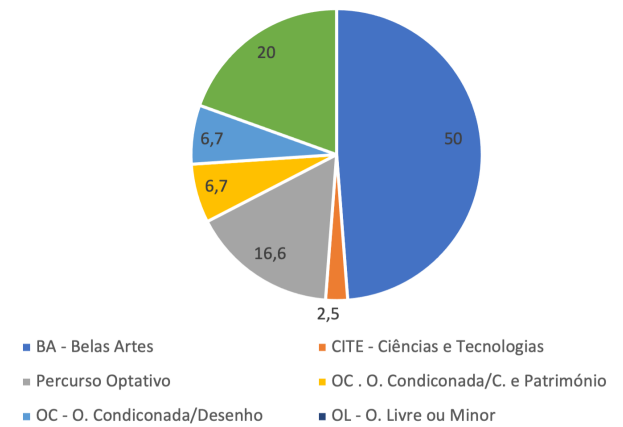


Gráfico 12 - Peso das Áreas Científicas na Configuração do Curso de Escultura, da Fac. B. Artes da Univ. de Lisboa



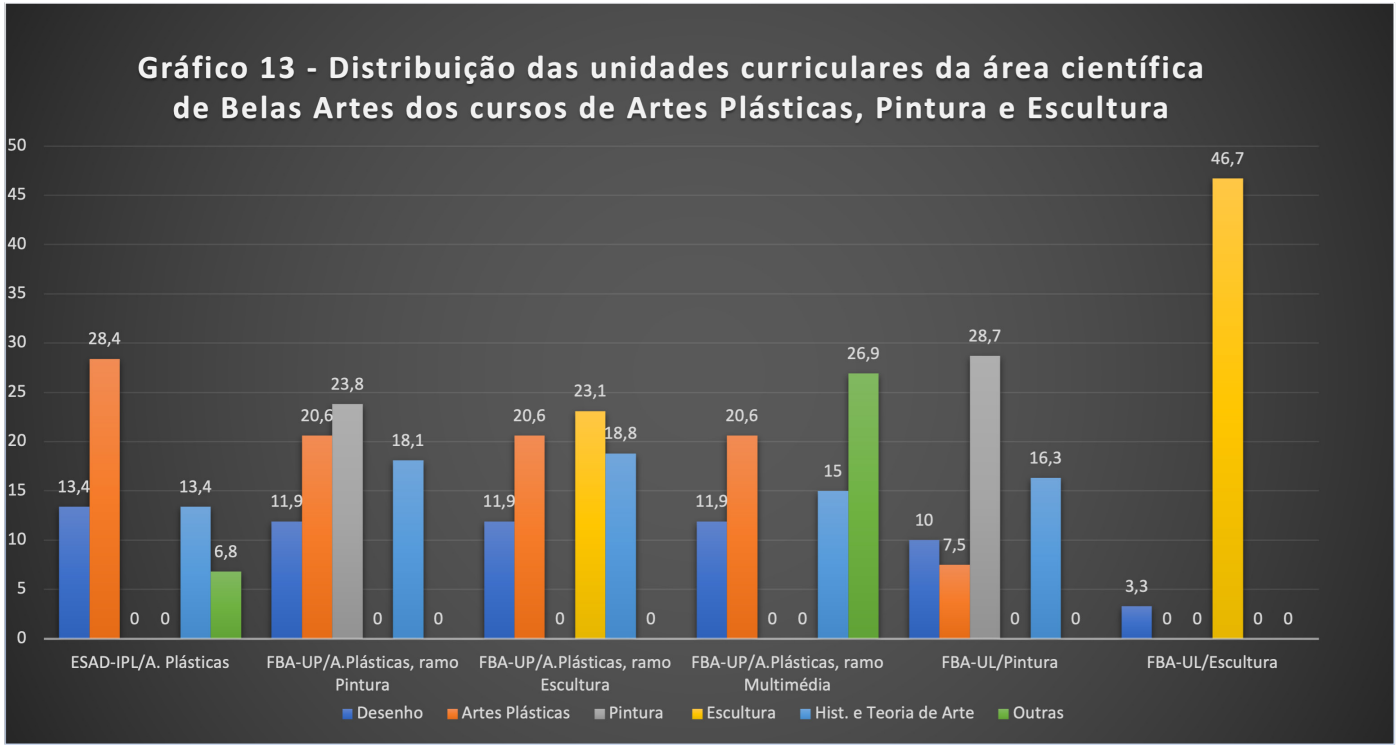


Gráfico 13 - Distribuição das unidades curriculares da área científica de Belas Artes dos cursos de Artes Plásticas, Pintura e Escultura
50
45
40
35
30
25
20
15
10
5
0
13,4
28,4
0
0
13,4
6,8
11,9
20,6
23,8
0
18,1
0
11,9
20,6
0
23,1
18,8
0
11,9
20,6
0
0
15
26,9
10
7,5
28,7
0
16,3
0
3,3
0
0
46,7
0
0
ESAD-IPL/A. Plásticas
FBA-UP/A.Plásticas, ramo Pintura
FBA-UP/A.Plásticas, ramo Escultura
FBA-UP/A.Plásticas, ramo Multimédia
FBA-UL/Pintura
FBA-UL/Escultura
Desenho
Artes Plásticas
Pintura
Escultura
Hist. e Teoria de Arte
Outras

3. PLANOS DE ESTUDOS – ANÁLISE DAS ESTRUTURAS CURRICULARES DE DESIGN E ARTES PLÁSTICAS

3.1 Os Conceitos de competência e objectivo

Antes de passarmos à identificação do tipo de competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas no 1.º ciclo, importa clarificar o seu conceito pelo que deter-nos-emos sobre o entendimento e reflexões, a este propósito, de alguns autores.

Para Maria do Céu do Roldão, a "reemergência de competência" (2003: 15-17) está associada à incapacidade da escola, enquanto organização, em alterar o seu modo de funcionamento face à massificação do ensino e à heterogeneidade da população escolar, com consequências negativas em termos de resultados. Sublinha a autora que apesar da escola fornecer mais matérias ou conteúdos, os alunos terão adquirido poucas competências.

Apesar de reconhecer a importância e a essencialidade dos conteúdos, a autora considera que eles não podem ser dados como um fim em si mesmo, mas antes devem ser entendidos como algo que deve ser interiorizado para "nos tronarmos mais competentes". Digamos que a pertinência dos conteúdos reside na capacidade de cada um para os "usar" adequadamente.

Segundo Philippe Perrenoud, citado por Roldão, a competência é entendida como um "saber em uso". Sublinhe-se que Perrenoud é um dos autores centrais na mobilização do conceito de competência para a melhoria da qualidade do ensino.

Na opinião de Carlos Cabral-Cardoso & outros (2006:10), o conceito de competência tem sido objecto de diferentes interpretações consoante a perspetiva disciplinar de abordagem, ou seja, na perspectiva da Psicologia, da Gestão, da Política ou da Educação.

No entanto, estes autores, não deixam de reconhecer o contributo e reflexão de diversos autores na delimitação do conceito.

Para Scott. B. Parry, citado pelos autores, o conceito de competência é entendido "como um corpo de conhecimentos, atitudes e capacidades que afectam o desempenho de uma tarefa ou função" (p.11). Daí que, na opinião Cabral-Cardoso & outros, Parry, ao definir o conceito de competência como atributo de determinado indivíduo que afecta o seu desempenho, a associação entre competência e desempenho é indissociável.

Na revisão bibliográfica que fazem a propósito do estudo das competências, os autores dão-nos conta da existência de "estudos focados na teoria" por oposição a "estudos focados na prática". Se nos primeiros se enquadram as perspectivas de abordagem que entendem as competências como o conjunto de saberes resultantes do processo de aprendizagem, já os segundos colocam a ênfase nos comportamentos dos indivíduos no local de trabalho.

Na opinião dos autores, a primeira perspectiva de abordagem está intimamente ligada "ao processo de aquisição desses conhecimentos no sistema de educação-formação" (p.13). Chamam ainda a atenção para a introdução de um novo elemento no conceito de competências e que designam por "disponibilidade" do indivíduo.

Guy le Boterf , citado por Cabral-Cardoso & outros e também por Roldão, um dos autores de referência que tem vindo a reflectir sobre as competências profissionais, é de opinião que a competência só existe quando é demonstrada, ou seja, quando o indivíduo é capaz de aplicar os seus conhecimentos, as suas aptidões ou habilidades na actividade profissional.

Para Boterf, a competência pressupõe a coexistência dos seguintes pressupostos: "um saber agir, um querer agir e um poder agir". Assim, para que a competência se consubstancie é necessário que o individuo saiba integrar ou combinar e mobilizar todos os meios ou recursos necessários, designadamente conhecimentos, saber fazer (saber agir), tenha a motivação e a vontade necessárias (querer agir) e o contexto adequado (poder agir) para aplicar o conhecimento. Daí que para Boterf, a posse de conhecimentos e de outras qualidades humanas não é sinónimo de competência, na medida em que esta implica a combinação, a mobilização e utilização daqueles num contexto de trabalho.

Conforme refere ainda Cabral-Cardoso & outros (2006:25), os futuros profissionais terão de "saber mobilizar recursos combinados de pendor comportamental, atitudinal e procedimental, para actuarem com eficácia e relativa autonomia nas diversas situações profissionais".

Como sintetiza Roldão (2003:24), a competência pressupõe "a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizada numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe «convocar» esse conhecimento face às diferentes situações e contextos".

Sublinha ainda Roldão, na esteira de Boterf, "a competência é um conceito sistémico, uma organização inteligente e activa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito e postos em confronto activo com situações e problemas" (p.24).

A transição de um sistema de ensino alicerçado na transmissão do conhecimento para um baseado na aquisição e desenvolvimento de competências, consagrado na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto), não põe em causa aquilo que, durante muitos anos, os docente sempre trabalharam como objectivos. E estes não são mais do que aquilo que se pretende que os alunos aprendam numa determinada situação de ensino/aprendizagem. Então qual será a diferença entre competência e objectivo? Para Roldão "qualquer finalidade que se vise intencionalmente é

um objectivo, mas nem todos os objectivos se orientam para a construção de uma competência" (p.22). A autora enfatiza a ideia de que é necessário continuar a "definir com clareza, e como já fazíamos, os objectivos que pretendemos que os alunos alcancem". O que importa é que estes sejam pensado em função do seu «para quê?».

Segundo Silva & Lopes (2004) "Os objetivos de aprendizagem são declarações claras e válidas do que os professores pretendem que os seus alunos aprendam e sejam capazes de fazer no final de uma sequência de aprendizagem".

De referir que de acordo com Pacheco(1996:139) no modelo de currículo centrado nos objectivos, que teve em Tyler o seu principal mentor, o aluno o aluno não é mais do que um agente passivo e reprodutor, "visível pelas aprendizagem memorísticas e pelas actividades por repetição".

3.2 Competências a adquirir e a desenvolver no 1º ciclo

Face ao quadro teórico atrás referido e das suas consequências ao nível da educação (relativização da verdade das ciências, desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação), julgamos ser cada vez mais difícil identificar quais os conhecimentos e competências consideradas mais relevantes que devem ser adquiridas e desenvolvidas em cada um dos ciclos de formação.

Quer na cimeira de Praga, quer no Seminário de Helsínquia (2001), foi acentuada a necessidade de "programas de estudo que combinem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura", independentemente de as formações serem de pendor mais profissionalizante ou de natureza mais científica no 1º ciclo.

Também Pedro Lourtie, um dos interlocutores mais relevantes na implementação do processo de Bolonha, sublinha, como atrás aflorámos, a necessidade de "uma educação científica sólida e alargada, a capacidade para aplicar o conhecimento e para aprender competências transversais" (2001:1/8).

Carlos Cabral-Cardoso, Carlos Estevão e Paulo Silva (2006), com base no estudo que realizaram nos anos de 2004 e 2005, junto dos diplomados e dos empregadores, elencam um conjunto de competências, de natureza essencialmente instrumental, consideradas por aqueles como da maior importância para a empregabilidade dos diplomados do ensino superior. Das competências elencadas, o planeamento e a organização, a resolução de problemas, as tecnologias da informação e comunicação, o relacionamento interpessoal, a motivação, a comunicação oral, a autoconfiança e a disponibilidade para a aprendizagem contínua (pp.7 e 8), são reconhecidas pelos inquiridos como as mais significativas para o desempenho profissional.

Sublinhe-se ainda que, de acordo com o Projecto *Tuning* [1](s/d:16), são identificados dois tipos de competências, assim designadas:

a. **competências específicas** quando relacionadas com uma determinada área científica, consideradas fundamentais, porque relacionadas com "el conocimiento concreto de una área temática" e porque são elas que conferem consistência e identidade a um determinado curso ou programa de formação e

b. **competências genéricas,** "atributos compartidos que pudieran generar-se en cualquier titulación". Estão neste caso a *capacidade de aprender*, a *capacidade de análise e síntese*, etc.

Revisitando o Projecto *Tuning*, nele se pode ler que, numa sociedade em transformação, as descobertas estão em permanente reformulação, pelo que as "competências genéricas" são da maior relevância, sendo estas classificadas em três grupos ou categorias: instrumentais, pessoais e sistémicas.

As primeiras têm uma função instrumental e nelas se incluem as habilidades cognitivas, as capacidades metodológicas, as destrezas tecnológicas

1. "*Tuning Educational Structures_in Europe* é um projecto conduzido por universidades que visa oferecer uma abordagem concreta da implementação do Processo de Bolonha ao nível das instituições de ensino superior e das diferentes áreas de estudo. A abordagem Tuning consiste numa metodologia para (re) desenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas de estudo para cada um dos ciclos de estudo de Bolonha. Esta abordagem pode ser considerada válida em todo o mundo uma vez que foi testada em diversos continentes e provou ser adequada e produtiva", in Ge3s – Grupo de Missão para o Espaço Europeu de Ensino Superior. www.uc.pt>proj_tuning

relacionadas com o uso de instrumentos e máquinas, as destrezas linguísticas, entre outras.

Já nas segundas, designadas por competências pessoais, incluem-se as *capacidades individuais*, as *habilidades críticas*, a *capacidade de trabalho em equipa*, o *espírito de cooperação*, o *compromisso ético*, etc. Na perspectiva do Projecto *Tuning*, "Estas competencias tienden a facilitar os procesos de interacción social y cooperación.".

O terceiro grupo de competências genéricas ou transversais é designado de competências sistémicas ou integradoras. Estas pressupõem a combinação da compreensão, da sensibilidade e dos conhecimentos "que permiten al individuo ver como las partes se relacionan y se agrupan".

As competências sistémicas pressupõem assim a aquisição prévia das competências instrumentais e pessoais.

Também para Hargreaves (2000:10), o processo de ensino-aprendizagem deve ser reorganizado "à volta das novas competências de criatividade, invenção, comunicação, resolução de problemas, trabalho em equipa e aplicação de conhecimento".

Sendo certo que muitas das competências, quer transversais, quer específicas, têm muito que ver com o saber-ser e o saber-estar e cuja aquisição e desenvolvimento dependem fundamentalmente dos contextos, metodologias e estratégias adoptados pelos docentes, outras porém dependem sobretudo dos planos de estudo e dos conteúdos das unidades curriculares que tenham como objectivo a aquisição e desenvolvimento de competências consideradas hoje indispensáveis para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e em permanente mudança.

Assim, passar-se-á à análise dos planos de estudo de cada um dos cursos e dos respectivos programas, no sentido de procurar compreender em que medida é que os cursos asseguram o desenvolvimento das competências específicas e transversais e qual o peso que elas representam relativamente umas às outras.

3.3 Design – Tipologia e Distribuição dos Conteúdos

Os gráficos a seguir apresentados, relativos à distribuição das competências (genéricas, específicas do design e específicas dos curso) e ao peso que elas representa na configuração curricular do cursos de Design, foram obtidos a partir dos quadros de sistematização, classificação e correlação entre os objetivos gerais das unidades curriculares e o tipo de competências associadas e que fazem do volume de anexos relativos ao presente estudo.

Gráfico N.º 14– Distribuição das unidades curriculares por tipo (Transversais, específicas do design e específicas do curso), da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB

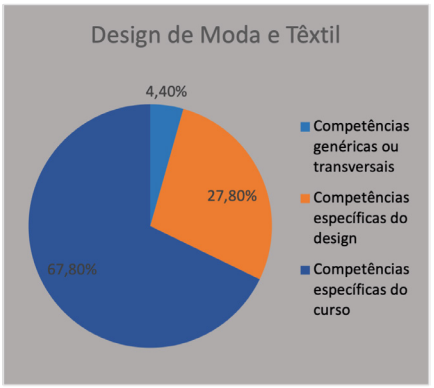
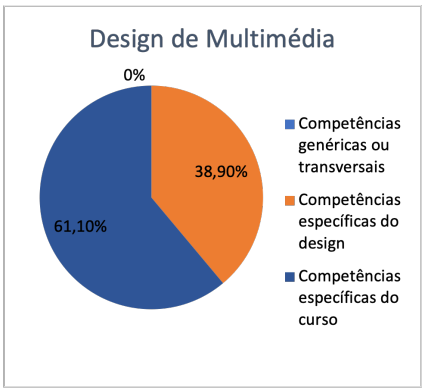


Gráfico N.º 15 – Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas do design e específicas do curso), da Faculdade de Artes e Letras da UBI



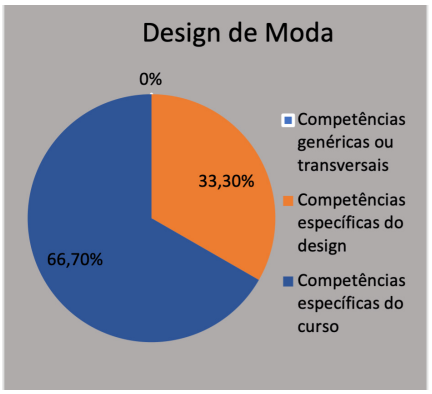
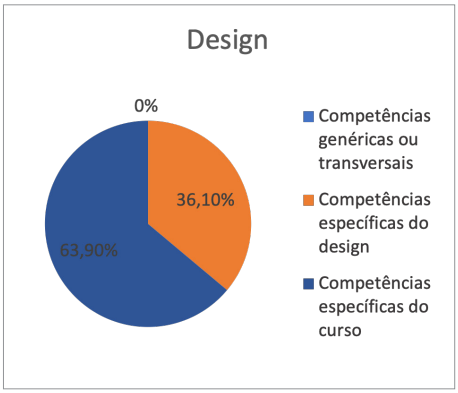
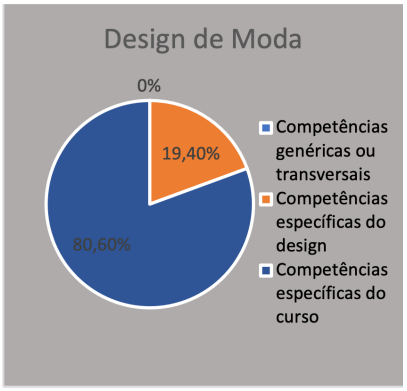


Gráfico N.º 16– Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas do design e específicas do curso), da Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa





A partir da análise da correlação entre os objectivos de cada uma das unidades curriculares e o tipo de competências que é suposto serem adquiridas e desenvolvidas em cada uma delas (Anexos 3 e 4), verifica-se uma excessiva preponderância na aquisição e desenvolvimento de competências específicas do curso (gráficos 14 a 16), cujo intervalo se situa entre 61,1% no curso de Design de Multimédia, da Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior (FAL/UBI) e os 80,6% no curso de Design de Moda, da Faculdade de Arquitectura, da Universidade de Lisboa (FA/UL).

Relativamente aos cursos da área do Design de Comunicação, o peso das unidades curriculares específicas do curso é, no curso de Design de Multimédia, da FAL/UBI de 61,1%, de 63,9% no curso de Design, da FA/UL e de 70% no curso de Design de Comunicação e Audiovisuais da ESART/IPCB, o que poderá explicar-se pelo facto de estes cursos integrarem, como já antes fizemos referência, mais do que uma área específica de formação.

Nos cursos de Design de Moda, essa especificidade é ainda mais acentuada, sendo o valor percentual do curso da FA-UL o mais elevado, ou seja, de 80,6%. No curso de Design de Moda e Têxtil da ESART, é de 67,8% e no curso da FAL-UBI é de 66,7%.

Estes valores vêm confirmar o que antes concluíramos quanto às áreas: a área científica preponderante de cada curso é a da área, ou áreas de formação do respectivo curso.

Esta excessiva especialização, consideramos nós, contraria o que são as preocupações de muitos especialistas relativamente às competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas no 1º ciclo de formação.

Como referem José Veiga Simão e outros (2002:65), "a evolução do conhecimento associada a conquistas permanentes da ciência e da tecnologia", com consequências directas e imediatas ao nível da alteração dos perfis profissionais, não aconselha a oferta de formações de 1º Ciclo, de banda estreita ou muito especializados.

Aquando da implementação do Processo de Bolonha em Portugal, a Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente (Junho de 2004:6), foi de opinião que o 1º ciclo deveria "corresponder a uma formação completa numa área do saber, incidindo no segundo ciclo a necessária diferenciação dos perfis de formação" (sublinhado nosso).

A especialização, no 1º ciclo, dos cursos de design analisados, traduz-se em prejuízo de uma formação mais alargada, que os especialistas designam de banda larga, e em prejuízo da aquisição de competências mais genéricas ou transversais e que muitos autores reputam da maior importância no mundo actual, tendo em conta a alteração da natureza do saber e o papel das tecnologias da informação, a que já nos referimos no enquadramento teórico deste estudo.

José Luís Cardoso e Outros (2012:101), no estudo realizado sobre a Empregabilidade e Ensino Superior, para a A3ES, referem que, na primeira década de 2000, se assistiu, com "a adoção generalizada do Processo de Bolonha nas instituições portuguesas, a um aumento significativo do número de diplomados com o mestrado. Na opinião dos autores, "este facto parece indiciar que o 2º ciclo do ensino superior passou a ser, de forma crescente, considerado como um nível necessário para uma melhor empregabilidade" (102).

Referem ainda, no estudo que fizeram sobre o desempenho dos diplomados, que estes revelam muita facilidade em "integrar-se em equipas interdisciplinares" e têm um bom domínio das tecnologias da informação e comunicação. Sublinham ainda que estas são competências que, na opinião das Ordens e Associações Profissionais (O&AP), "decorrem de uma vivência cada vez mais alargada de realidades internacionais por parte dos estudantes do ensino superior (via programa ERASMUS, por exemplo), bem como de uma certa interdisciplinaridade proporcionada pelos curricula de banda larga disponibilizados ao nível do 1º ciclo"(p.101).

De acordo com o relatório de 2012 sobre a implementação do Processo de Bolonha, sob coordenação da Comissária Androulla Vassiliou, é reconhecido como bem sucedida a implementação do sistema dos dois ciclos (licenciatura e mestrado) nos 47 países que constituem o Espaço Europeu do Ensino Superior. Na grande maioria dos países (mais de metade), "a percentagem de estudantes matriculados em programas que correspondem ao sistema de dois ciclos de Bolonha supera os 90 %, e situa-se entre os 70 e 89 % em outra quarta parte dos países" (p.31).

Daí que partilhemos da opinião que o 1º ciclo de formação deve ser orientado para a formação em banda larga, dentro de uma determinada área do conhecimento mais robusta, Design, Artes Plásticas ou, até mesmo, Artes Visuais, integrando esta aquelas duas, com a possibilidade de escolha livre de algumas unidades curriculares de uma ou outra formação mais específica de cada uma. Deste modo, permitir-se-ia aos formandos, se necessário, reorientar os seus percursos de formação sem terem de voltar, outra vez, ao ponto de partida, ou melhor, ao início de uma nova licenciatura.

De sublinhar que, na cimeira de Praga, em 2001, foi acentuada a necessidade de "programas de estudo que conciliem qualidade académica com relevância para uma empregabilidade duradoura" e não imediata, acrescentamos nós.

Todos os cursos analisados apresentam uma estrutura curricular muito rígida, não oferecendo aos alunos qualquer oportunidade de escolha. Apenas nos cursos da ESART/IPCB existe uma unidade curricular de opção com 4 ECTS.

Tendo sido criados os Cursos Técnicos Superiores Profissionais com o objectivo de os diplomados ingressarem no mercado de trabalho, dando assim resposta às necessidades dos empregadores, não faz sentido que o 1º ciclo de formação tenha o mesmo objectivo, ou seja, o de uma empregabilidade imediata. Refira-se que aqueles cursos, criados pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 63/2016, de 13 de setembro e pelo Decreto-Lei n.º 65/2018, de 16 de agosto, são ministrados nos Institutos Superiores Politécnicos, têm a duração de dois anos e não conferem grau académico.

Também a jusante das licenciaturas foram criados os mestrados profissionalizantes, estes sim de pendor mais específico e, por conseguinte, orientados para o mercado de trabalho (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24-03-2006). Daí que sejamos de opinião que o mestrado, nas áreas do Design e das Artes Plásticas, seja entendido como indispensável à inserção no mercado de trabalho, a exemplo do que acontece relativamente aos mestrados integrados, devendo ser, como estes, financiados pelo Estado.

A partir da análise dos gráficos (14 a 16), verifica-se que o peso das competências específicas do Design, portanto comuns ao design, situa-se entre os 19,40% no curso de Design de Moda da FA-UL, valor mais baixo, e os 38,9% no curso de Design de Multimédia, da FAL-UBI.

Incluem-se neste grupo de competências (Anexo 3A e 4A), as unidades curriculares de História de Arte, Movimentos Artísticos Contemporâneos, Estética, Estudos de Composição, Semiótica das Artes Visuais, Desenho, Ilustração e Design, Ilustração Digital, Teoria e Prática do Design, Teoria e Crítica do Design, Design e Metodologia de Projeto, Psicologia da Percepção, Geometria, Marketing, Ergonomia, entre outras. O peso que cada uma destas unidades representa em cada curso é diferente de instituição para instituição.

A título de exemplo, a unidade de desenho tem nos curso de Design e Design de Moda da FA/UL, 21 ECTS (11,7%), o valor mais elevado, enquanto nos

cursos de Design de Comunicação e Audiovisual e Design de Moda da ESART-IPCB o número de ECTS é de apenas 5 (2,8%), Também nas unidades de História de Arte e História do Design, o número de ECTS é diferente.de instituição para instituição. Assim, na Escola de Artes de Castelo Branco, o número de créditos na Unidade de História de Artes, nos dois cursos, é de 8 ECTS, o mesmo se verificando no curso de Design de Multimédia da Universidade da Beira Interior. O valor mais baixo de ECTS nestas unidades é nos cursos da Faculdade de Arquitectura que é de 3,5.

Já a História do Design, o número de créditos nos cursos da FA/UL é de 7 ECTS e nos da UBI é de 6 ECTS. Nos cursos da ESART não são identificadas unidades de História do Design, mas apenas História do Design de Comunicação, no curso de Design de Comunicação e Audiovisual e História do Vestuário, no curso de Design de Moda e Têxtil, com 4 ECTS cada.

3.4 Artes Plásticas – Tipologia e Conteúdos

Gráfico N.º 17– Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas das Artes Plásticas e específicas do curso), da ESAD – Escola Superior de Artes e Design de C. da Rainha/IPL

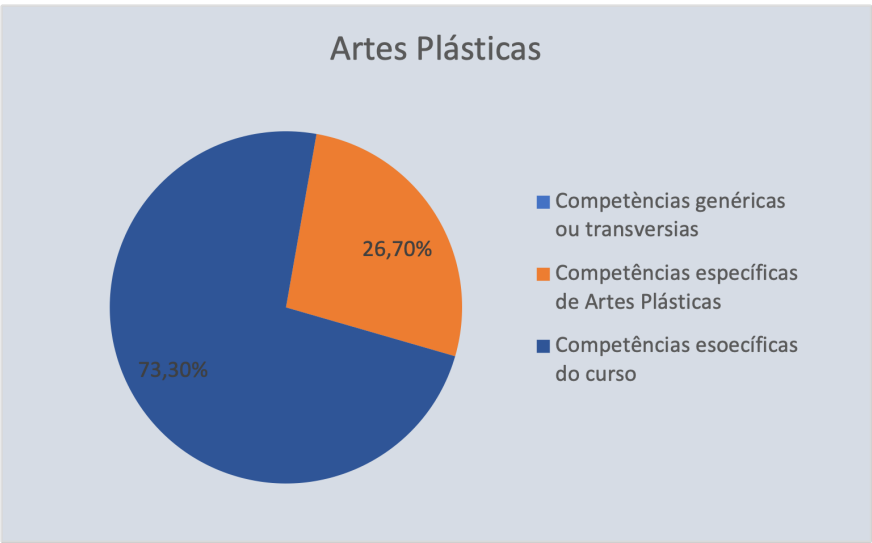


Gráfico N.º 18– Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas das Artes Plásticas e específicas do curso), da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

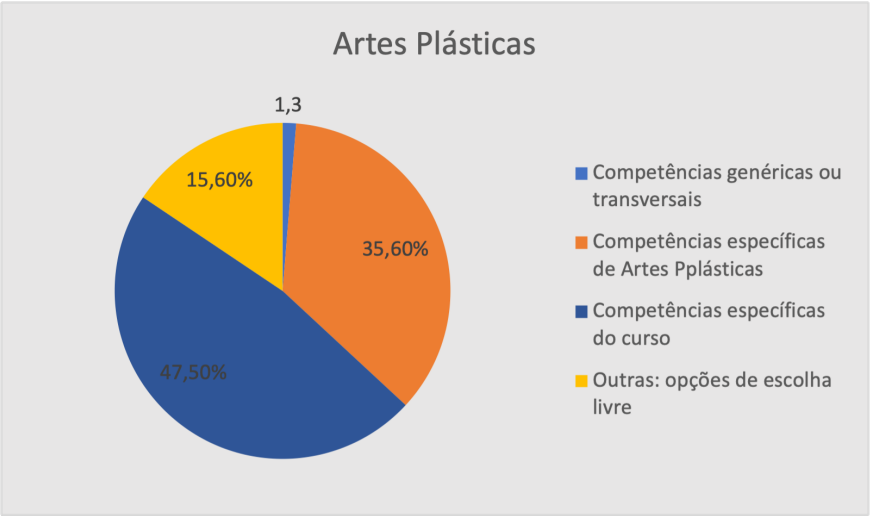


Gráfico N.º 19– Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas das Artes Plásticas e específicas do curso), da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

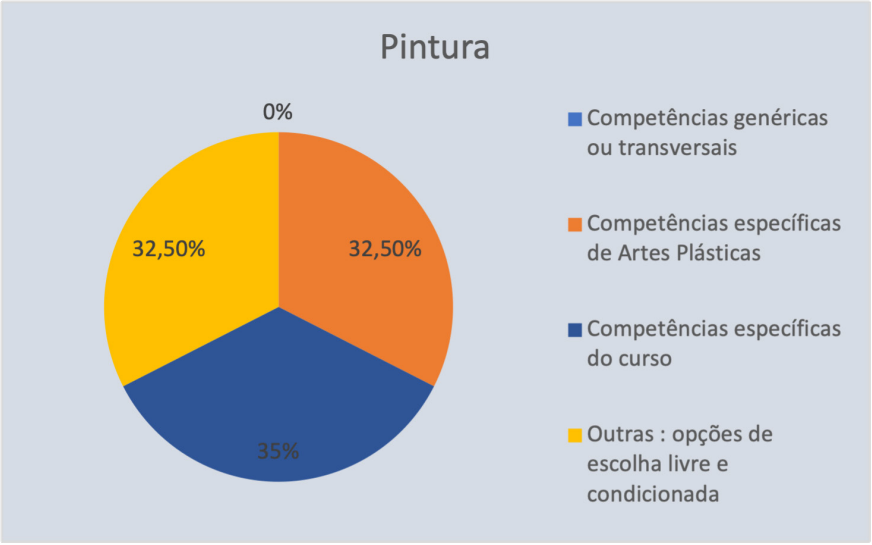
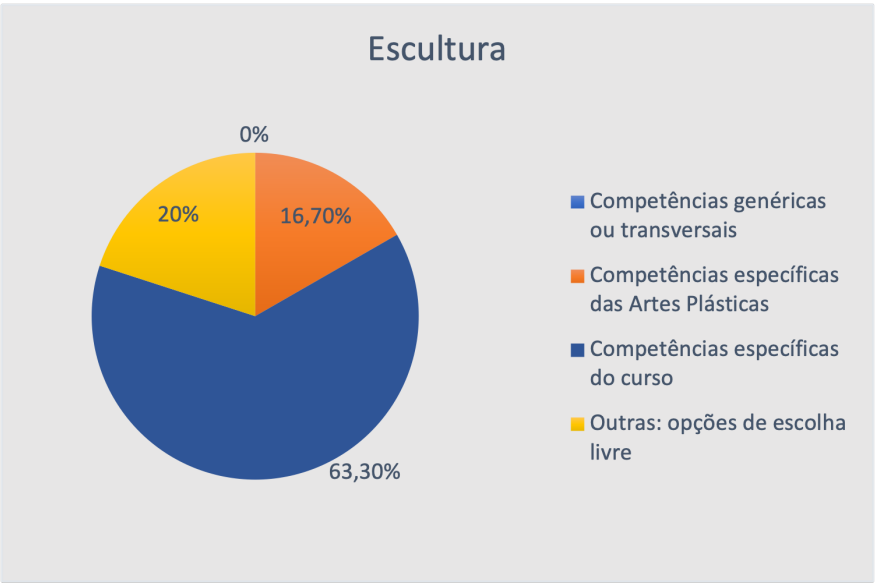


Gráfico N.º 20– Distribuição das unidades curriculares por tipo de competências (Transversais, específicas das Artes Plásticas e específicas do curso), da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa



A partir da leitura do gráfico 17, respeitante ao curso de Artes Plásticas da Escola de Artes e Design do Instituo Politécnico de Leiria, verifica-se que as competências específicas do curso (Artes Plásticas) a adquirir representam 73,3%. Refira-se que aqui se contabilizam as competências a adquirir nas unidades curriculares que não são comuns à pintura e à escultura, mas que são específicas deste curso. Estão neste caso os Projectos de Artes plásticas e as opções de escolha condicionada que podem compreender a Introdução ao Vídeo, Introdução à Pintura, Fotografia, Cinema, Gravura, Projecto de Animação, entre outras, conforme consta do Anexo 5A.

As unidades curriculares de Projectos de Artes Plásticas têm *grosso modo* um carácter integrador e pressupõem o recurso a diferentes técnicas de expressão plástica.

Conforme se refere, de entre os objectivos "o aluno deve alcançar uma progressiva autonomia criativa por via da experimentação; aprofundar os conhecimentos, capacidades e competências que visem a eficácia dos projectos (a relação entre a ideia e a sua materialização), experimentar e apropriar-se de matéria, materiais e técnicas que se adequem à concretização dos projectos" (Quadro 5, em anexo).

Relativamente às competências específicas das artes plásticas, cujo peso se situa neste curso em 26,7%, incluem-se as unidades curriculares aos cursos de Pintura e de Escultura e também do Design. Estão neste caso as unidades curriculares de Desenho, História de Arte, Teoria e Problemática da Arte, entre outras.

Sem entrarmos numa análise muito detalhada, pode concluir-se que o curso apresenta uma estrutura flexível, oferecendo oportunidades de escolha, aos alunos, através da oferta de unidades curriculares de opção, no valor de 60 ECTS (33,3%). Digamos que responde às recomendações da Comissão Especializada do CRUP para a Educação e Formação Inicial, Pós-Graduada e Permanente (Junho de 2004:6), relativamente à configuração do 1º ciclo de formação, que deve "corresponder a uma formação completa numa área do saber, incidindo no segundo ciclo a necessária diferenciação dos perfis de formação".

O curso de Artes Plásticas da Universidade do Porto (gráfico 18) reponde às mesmas preocupações atrás enunciadas e enquadra-se no perfil de formação, a que os especialistas designam de "banda larga", abrindo a oportunidade para uma especialização, no 2º ciclo, em Pintura, Escultura ou Multimédia.

Este curso promove a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de competências específicas, ou comuns, em Artes Plásticas, cujo peso se situa em 35,6%, superior, portanto, ao mesmo grupo do curso de Escola de Artes do IPL (26,7%) e do curso de Pintura da Universidade de Lisboa (32,5%).

A diferença reside na maior oferta, por parte da FBA/UP, em desenho (28,5 ESCTS) e na área da história de arte, estética e crítica (30 ECTS).

Em relação às competências específicas do curso ou da especialidade, o peso é de 47,5% em que se incluem já as unidades específicas do ramo. Refira-se que o curso tem a duração de 4 anos e está estruturado em 3 ramos de especialidade (Pintura, Escultura e Multimédia), podendo este corresponder a cada uma das áreas de especialização no mestrado. Como se refere na informação sobre o curso: "A estrutura da formação em Artes Plásticas ministrada pela FBA-UP, efetua-se com base num plano de estudos de 1º ciclo que privilegia uma formação alargada capaz de fornecer uma sólida preparação aos estudantes, sem limitar excessivamente as suas escolhas futuras"[2]

Sublinhe-se ainda que o curso apresenta um grupo de unidades curriculares de escolha livre dos alunos, no total 37,5 ECTS (15,6%), de entre a área de desenho, pintura, escultura e multimédia, de pendor prático, ou, em alternativa, qualquer unidade curricular do 1º ciclo da universidade do Porto (Anexo 5 A).

Relativamente aos cursos de Pintura e Escultura da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (Gráficos 19 e 20), tendo o primeiro a duração de 4 anos e o segundo de 3 anos, com configurações curriculares muito estanques, verifica-se uma elevada falta de "permeabilidade" entre eles. Significa isto que a possibilidade de os alunos transitarem, durante o primeiro ciclo, de um curso para outro, sem "terem de voltar" ao início, é nula, ou praticamente nula. O número de unidades curriculares comuns é reduzida. No curso de escultura, os alunos têm apenas em comum, com os de pintura, por opções condicionadas, duas unidades curriculares da área do desenho, no total de 12 créditos, e duas unidades da área das ciências e do património, também do mesmo número de créditos (Anexos 5 A e 3).

No caso do curso de pintura, o conjunto de unidades curriculares específicas do curso representa 35%, enquanto no de escultura o mesmo grupo

2. https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/cur

representa 63,30%, o que denota, neste caso, uma formação muito especializada neste ciclo de formação.

O peso das competências específicas de artes plásticas é, no curso de pintura, de 32,5%, enquanto no curso de escultura é de apenas 16,7% e que corresponde às unidades curriculares de opção condicionada atrás referidas (desenho e área das ciências e património).

Nestes cursos, é ainda identificado um outro grupo de unidades curriculares que, no curso de pintura, compreende um conjunto de opções condicionadas no total de 36 créditos e outro de opções livres no total de 42 (Gráfico 19 e Anexo 5A) e, no curso de escultura, um conjunto de opções de escolha livre no total 36 ECTS (Gráfico 20, Anexo 5A). De sublinhar que, no curso de pintura, as opções condicionadas são definidas anualmente pelo órgão estatutariamente competente de entre unidades da área das artes visuais, como a cenografia, cerâmica, gravura, instalação, mosaico, pintura digital, tapeçaria, etc.

Já relativamente às opções livres, em ambos os cursos, os alunos poderão optar por um percurso variável, designado de Minor, sendo este entendido como *um conjunto organizado de unidades curriculares correspondentes a uma formação complementar numa área científica distinta da formação predominante* (informação disponível sobre o curso), ou então unidades das área científica da pintura ou de qualquer outra área científica da Faculdade.

Em traços gerais, e apesar da possibilidade de os alunos poderem frequentar um Minor, de outra área científica distinta da área predominante do curo que frequentam, os cursos de pintura e escultura possuem um pendor muito especializado, ao contrário dos cursos de Artes Plásticas atrás referidos, o que condiciona, julgamos nós, as possibilidades de escolha no 2.º ciclo.

Somos de opinião que os cursos de Artes Plásticas, da ESAD-IPL e FBA-UP, possuem, ao contrário dos cursos de Pintura e Escultura e até dos cursos de Design analisados, um perfil de banda larga, compreendendo vários

domínios de saber que deverão abrir portas para um maior aprofundamento, no mestrado, da área de especialização pretendida, tendo em conta, não só os interesses do aluno, mas também a procura do mercado de trabalho.

Na senda de José Veiga Simão e outros (2002:65), somos também de opinião que a volatilidade dos saberes, tendo em conta "a evolução do conhecimento associada a conquistas permanentes da ciência e da tecnologia", com consequências directas e imediatos ao nível da alteração dos perfis profissionais, não aconselha no 1º Ciclo a oferta de formações de banda estreita ou muito especializadas.

Revisitando o Relatório das Áreas Científicas de Artes Plásticas e Design para a Implementação do Processo de Bolonha, do CRUP, coordenado por Isabel Sabino, é identificado "um conjunto de matérias que constituem a base formativa nas áreas das artes plásticas e design, comum a ambas as áreas, especialidades e sub-especialidades" (2004:16/74), designado de Ciências de Base.

Estão neste caso a "formação teórica, humanística, estética e cultural", as "capacidades de representação, expressão e construção", as "aptidões metodológicas gerais"; a "formação ao nível da teoria das imagens e da cultura visual"; as "competências na representação gráfica"; a "formação teórica geral ao nível da evolução histórica artística do passado à contemporaneidade": as "bases de teoria estética geral para a compreensão filosófica da criação artística", entre outras.

Estando as formações neste domínio do saber (Design e Artes Plásticas), à excepção dos cursos de Artes Plásticas da ESAD-IPL e da FBA-UP, muito orientadas para a integração imediata no mercado de trabalho, portanto de pendor muito especializado, apresentam os condicionamentos a que já atrás nos referimos e condicionam também a formação dos futuros professores de Educação Visual e Tecnológica do 2º ciclo e de Artes Visuais do 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

Este aspecto não é de somenos relevância, já que a profissionalização destes docentes, que passou a ser regulada nos temos do Decreto-Lei n.º 43/2007, 22 de Fevereiro, é conferida a quem obtiver essa qualificação através de um mestrado em "Ensino de Educação Visual e Tecnológico no Ensino Básico" ou em "Ensino de Artes Visuais do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário", cujo acesso passa a estar condicionado à posse do grau de licenciado e à aquisição de um determinado número de créditos nas áreas disciplinares respectivas. No primeiro caso, obriga à obtenção de uma licenciatura com pelo menos 120 ECTS em artes visuais e tecnologias, não podendo nenhuma destas componentes ser inferior a 50 créditos e, no segundo caso, à obtenção de 120 créditos em artes visuais.

Um dos aspectos, entre muitos outros, referidos pelo Painel Internacional de Peritos que elaborou o Relatório sobre a Reforma do Ensino Superior Artístico e Cultural em Portugal, coordenado por Abrar Hasan, prende-se com os requisitos de graduação para professores de Artes do ensino secundário e se o ensino superior tem a capacidade de produzir essas qualificações em número necessário (p. 53, tradução livre).

Também por esta razão se impõe uma formação mais sólida e robusta, ou seja, nas palavras de Pedro Lourtie, "uma educação científica sólida e alargada (2001:1/8) e em alinhamento com a proposta do CRUP, coordenada por Isabel Sabino.

3.5 Análise comparativa dos conteúdos específicos face aos genéricos

Apesar de diferentes autores enfatizarem a necessidade de aprendizagem de competências genéricas ou transversais, a que no início deste capítulo nos referimos mais pormenorizadamente e, sendo certo que muitas delas têm muito que ver com o Saber-Ser e o Saber-Estar cuja aquisição e desenvolvimento dependem fundamentalmente dos contextos, metodologias e estratégias adoptados pelos docentes outras, porém, dependem sobretudo dos planos de estudo e dos conteúdos das unidades curriculares que tenham

como objectivo a aquisição e desenvolvimento de competências consideradas hoje indispensáveis para o mercado de trabalho cada vez mais exigente e em permanente mudança.

Para além dos autores já atras referidos, tais como, Carlos Cabral & Alli (2006), Pedro Lourtie (2000) e Hargreaves (2000), sobre a aquisição de competências genéricas ou transversais, vale a pena ainda atermo-nos às considerações de Roberto Carneiro sobre o novo paradigma da educação e que coloca o aluno no centro das aprendizagens, pelo que a aquisição de um conjunto de competências transversais se reveste da maior importância. Por oposição a um modelo de educação que sobrevaloriza a acumulação do conhecimento, implicando o recurso à memorização e colocando a ênfase no desenvolvimento de aptidões mecânicas, e por conseguinte repetitivas, Roberto Carneiro (s/d) propõe uma formação e educação ao longo da vida enformada pela procura da sabedoria e pelo ritmo das aprendizagens, o que implica a existência de uma "geração de aprendentes" e que, logicamente, conviva bem com "culturas de aprendizagem", pelo que o desenvolvimento de aptidões de natureza cognitiva se julga necessário.

O autor (2000:13) alerta para as consequências do processo de desintermediação introduzido pelos novos media no domínio educativo. A aproximação dos alunos às fontes primárias do saber e "sob a forma bruta" tem, na sua opinião, duas consequências: se, na escola tradicional, o professor era detentor do saber, o que lhe conferia o exclusivo da intermediação, no actual contexto, impõe-se também a reorientação do seu papel. A segunda consequência imediata prende-se com a aquisição e desenvolvimento de competências de construção dos próprios saberes por parte dos aprendentes. Daí que se assista a uma "descentragem", por parte da escola, da função "ensino", para a função "aprendizagem".

Na esteira de Roberto Caneiro, também para Ruy Berger Filho (2000:144), o conhecimento deve ser entendido como um "investimento no desenvolvimento pessoal; não apenas como instrumento de inserção no mundo do trabalho, mas fundamentalmente para viver melhor", a formação ao longo

da vida deve tornar-se imperiosa, Daí que a construção autónoma da aprendizagem, consistindo esta num processo permanente de apropriação, ou melhor, de integração do mundo exterior nas estruturas cognitivas do sujeito aprendente, requeira a aquisição de competências de selecção, análise e avaliação da informação disponível.

Também o Regime Jurídico dos Graus e Diplomas do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24-03-2006) se refere às competências que os diplomados com o grau de licenciado devem possuir, à "capacidade de recolher, seleccionar e interpretar a informação relevante" e, entre outras, às "competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções" e "competências de aprendizagem que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia" (alínea d), e) e f) do artigo 5.º).

Pese embora a necessidade de aquisição de competências genéricas e transversais por parte dos alunos – e que Carlos Cabral Cardoso (2006) identificaram na revisão bibliográfica a propósito da investigação que realizaram sobre as competências transversais e que aqui transcrevemos, designadamente: "familiarização com programas de informática de utilização geral"; "capacidades de análise e expressão verbal, pesquisa, selecção e tratamento da informação", e "domínio da língua estrangeira", por nos parecerem, pelas razões atrás exposta, as mais relevantes – verifica-se que a maioria dos cursos de design e artes plásticas analisados não reflectem ainda essas preocupações.

Assim, apenas foram identificadas competências transversais nos cursos de design da ESART/IPCB e no curso de Artes Plásticas da FBA/UP.

No curso de Design de Comunicação e Audiovisual, o peso é de 2,20% e respeita à unidade de *Linguagem e Produção de Texto em Design* (Anexo 3A, Gráfico 14) e no curso de Design de Moda e Têxtil incluem-se aquela unidade curricular e *Meios Digitais de Comunicação* (Anexo 4A, Gráfico 14), perfazendo o valor de 4,40%. Podem ainda, por opção, adquirir competências nos domínio de uma língua estrangeira (Inglês ou Francês).

Se, na primeira unidade, se tem como objectivos, entre outros, "*Desenvolver competências comunicativas, Interpretar diferentes tipologias textuais, Saber emitir opiniões, discutir posições com discurso construtivo e coerente, Adquirir competências linguísticas, sociolinguísticas, culturais, estratégicas, discursivas e pragmáticas*" (Anexo 3 e 4), já na segunda os objectivos são os seguintes: "*adquirir conhecimentos sobre conceitos comunicacionais; adquirir competências para desenvolver elementos comunicacionais; saber apresentar elementos comunicacionais de vários tipos, de forma estruturada e organizada; adquirir conhecimentos e competências no domínio das novas tecnologias, que podem servir de suporte à criação de apresentações comunicacionais de conteúdos*" (Anexo 4).

No Curso de Artes Plásticas da Universidade do Porto, foi apenas identificada a unidade curricular de Métodos de Investigação, cujo o peso é de 1,3% (Anexo 5 A e Gráfico 18) e tem como objectivos, entre outros: *Iniciar os estudantes no conhecimento das diversas fontes de informação em qualquer tipo de suporte e familiarizá-los com as modalidades de pesquisa, consulta e utilização destas fontes de modo a estimular a imaginação e criatividade; Iniciar os estudantes no manejo das fontes bibliográficas e familiarizá-los com os vários suportes que permitem acesso à informação; Estimular preocupações deontológicas no domínio da utilização das fontes de informação; Municiar os estudantes com instrumentos e conhecimentos que lhes permitam elaborar relatórios e apresentar trabalhos escritos segundo as normas* (Anexo 5).

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve ter-se em conta que as conclusões obtidas devem ser lidas e analisadas à luz das limitações que qualquer estudo desta natureza comporta, designadamente ao nível do acesso, em tempo útil, às fontes de informação, à dimensão da amostra e à eventual contaminação da objectividade do estudo por parte do investigador.

A partir da análise dos planos de estudos dos cursos de design e dos cursos de artes plásticas das instituições em que recaiu o presente estudo, verifica-se uma heterogeneidade na forma como agrupar as unidades curriculares pelas áreas científicas, pelo que se torna adequado, para efeitos de comparabilidade, a adopção de um mesmo sistema de classificação, cuja taxonomia aqui adoptada foi a da CNAEF (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação).

Assim, julgamos que, sendo a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) a avaliar e a acreditar os cursos, deveria ser ela a promover o consenso sobre a taxonomia das áreas científicas a adoptar por todas as instituições.

Relativamente ao peso de cada uma das áreas científicas, constata-se que a área preponderante de cada curso é a da área, ou áreas, de formação do respectivo curso, cujo peso é diferente de curso para curso. No dominino do Design/ComunicaçãoMultimédia, o intervalo situa-se entre os 57,8% no curso de Design Multimédia, da UBI e os 76,7% no curso de Design de Comunicação e Audiovisual, da ESART. Já nos cuross de Design de Moda, o intervalo situa-se entre 71,1% no curso da UBI e os 78.6% no curso no curso da Faculdade de Arquitectura de Lisboa.

Sublinhe-se que nos cursos de Design de Moda, são identificadas duas áreas científicas preponderantes, designadamente Design e Ciências e Tecnologias, com pesos muito semelhantes.

Nos cursos de Artes Plásticas, de Pintura e de Escultura, o peso da área científica preponderante (*Belas Artes)* situa-se entre 62% no Curso de Artes Plásticas da ESAD/IPL e os 75,6% no curso com a mesma designação da FBA, do Porto. Nos cursos de Pintura e de Escultura da FBA de Lisboa, o peso é de 62,5% e 66,6%, respectivamente.

Todos os valores desta área científica podem aumentar, e aumentam certamente, se adicionarmos as unidades curriculares da área de *Belas Artes* incluidas na opções condicionadas e opções livres apresentadas pelas instituições.

Não considerando este acréscimo na área científica de *Belas Artes,* é o curso de Escultura da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa que apresenta a especialização mais elevada (66,6%), só suplantado pelo curso de Design de Moda, da Faculdade de Arquitectura de Lisboa, cujo peso das duas áreas preponderantes (Design e Ciências e Tecnologias) é de 73,9%.

Constata-se, ainda assim, que os cursos de Artes Plásticas da Escola de Artes e Design de Caldas da Rainha e da Faculdade de Belas Artes do Porto, são os que apresentam maior tranversalidade, ou seja, de banda mais larga.

Embora seja evidente uma elevada especialização nas formações, verifica-se, contudo, por parte de algumas insituições, alguma preocupação em flexibilizar o percurso académico dos alunos, através da criação de ramos, oferta de opções de escolha livre e opções condicionadas e ainda através da oferta de minors.

À oferta de formações muito especializadas, ou de banda mais estreita no 1º ciclo de formação, não será alheia a pressão da tutela, da Agência de Avaliação e Acreditação e até dos empregadores para a a oferta de cursos

que sejam relevantes para o mercado de trabalho. Aliás, a taxa de empregabilidade é um dos critérios considerado para a autorização da abertura e funcionamento dos cursos.

Na nossa interpretação, o objectivo da Empregabilidade previsto na Declaração de Bolonha é o que tem suscitado mais dúvidas e obtido menor consenso, levando muitas instituições a adoptá-lo numa interpretação mais restrita e como objectivo central na configuração das suas ofertas formativas.

Da análise da informação disponível, facultada pelas instituições de ensino que foram objecto de consulta, pode concluir-se pela existência de duas tendências quanto à configuração curricular. Uma que coloca a ênfase na especialização, de banda mais estreita e orientada para a inserção imediata no mercado de trabalho e outra de banda mais larga, cientificamente mais sólida, conferindo maiores oportunidades de escolha, não só em matéria de continuação de estudos, como de adaptação ao mercado de trabalho.

— Nos cursos de design e nos cursos de pintura e escultura da FBA-UL verifica-se uma excessiva preponderância na aquisição e desenvolvimento de competências específicas do curso ou da especialidade, o que contraria o que são as preocupações de muitos especialistas relativamente às competências que devem ser adquiridas e desenvolvidas no 1º ciclo de formação. No entanto, os cursos de design e design gráfico/multimédia integram duas áreas de especialização, ao contrário dos cursos de design de moda, em que a formação é ainda mais específica.

— Os cursos de Artes Plásticas da ESAD-IPL e FBA-UP, possuem, ao contrário dos cursos de Pintura e Escultura e até dos cursos de Design, um perfil de banda larga, compreendendo vários domínios de saber que deverão abrir portas para um maior aprofundamento, no 2º ciclo, da área de especialização pretendida (Pintura, Escultura, Arte Multimédia), tendo em conta, não só os interesses do aluno, mas também a procura do mercado de trabalho. As preocupações já antes enfatizadas quanto à volatilidade dos

saberes e, por conseguinte, à sua provisoriedade, as sucessivas alterações do mercado de trabalho e da estrutura de emprego, exigem uma formação mais generalista e mais transferível e não tão excessivamente especializada, requerendo uma preparação de base cientificamente mais sólida e de espectro mais alargado e mais adaptável, o que acautelaria em nosso entender, em cada momento, as adaptações e novas exigências que se colocarão aos jovens ao longo da vida

Na análise efetuada, é identificado um conjunto de unidades curriculares comuns às artes plásticas e ao design, embora com pesos muito diferentes e, nalgumas situações, de forma pouco expressiva. Estão neste caso o Desenho, a História da Arte e a Estética.

Acompanhando a reflexão e a proposta do grupo de missão das Áreas Científicas de Artes Plásticas e Design para a Implementação do Processo de Bolonha, do CRUP, coordenado por Isabel Sabino, em que é identificado "um conjunto de matérias que constituem a base formativa nas áreas das artes plásticas e design, comum a ambas as áreas, designado de Ciências de Base, e que deve merecer, por parte das instituições, maior atenção.

— A formação excessivamente especializada no 1º Ciclo acarreta condicionamentos à formação dos futuros professores de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo e de Artes Visuais do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, já que a profissionalização destes se faz a jusante da licenciatura, estando o acesso condicionado à obtenção, no primeiro caso de, pelo menos, 120 ECTS em artes visuais e tecnologias, não podendo nenhuma destas componentes ser inferior a 50 créditos e no segundo à obtenção de 120 créditos em artes visuais.

— Ainda que muitos autores enfatizem a importância das competências transversais para a empregabilidade dos diplomados do Ensino Superior, verifica-se que o peso das unidades curriculares em que é suposto serem adquiridas essas competências não é ainda muito significativo nalgumas instituições e inexistente noutras.

— Consideramos de toda a relevância a coexistência das duas áreas de formação (Design e Artes Plásticas) na mesma instituição, já que permite uma maior racionalização em termos de gestão do currículo, uma maior transversalidade e flexibilização e um aumento das possibilidades de escolha por parte dos alunos, proporcionando-lhes diferentes percursos alternativos.

Deve assumir-se a complementaridade dos dois ciclos de formação (licenciatura e mestrado), a exemplo dos mestrados integrados, devendo a inserção no mercado de trabalho efectuar-se após a conclusão do 2º Ciclo. Assim, evitar-se-ia a pressão sobre as instituições para a oferta de formações de 1º Ciclo, condicionada pelo critério da empregabilidade, pelo que a articulação entre os ciclos deve merecer uma reflexão aturada, já que somos de opinião que a duração do 1º ciclo nos parece insuficiente, tendo em conta os pressupostos e objectivos preconizados de Bolonha.

5. BIBLIOGRAFIA

ADELL, Jordi. *Tendencias en Educación en la Sociedad de Las Tecnologías de la Información,* consultado em Janeiro de 2020, em www.uib.es/depart/gte.

ALMENARA, Júlio Cabero. (1996), *Nuevas Tecnologias Comunicacion y Educación*, consultado em Janeiro de 2020, em www.uib.es/depart/gte/revelec1.html.

ANTUNES, João Lobo (2001). "*Nova Ciência, Nova Educação*", in *Novo Conhecimento. Nova Aprendizagem,* Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA, Ana Mae, (2005). "*A imagem no ensino da arte*", S. Paulo, Editora Perspectiva

CABRAL-CARDOSO Carlos, ESTEVÃO, Carlos e SILVA, Paulo (2006). "*Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior – Perspectiva dos Empregadores e Diplomados*", Guimarães, Tec. Minho/Gabinete de Formação Contínua.

CABRAL-CARDOSO, José Luís & outros (2012), *A Empregabilidade e Ensino Superior em Portugal,* Lisboa, A3ES.

CALADO, Margarida (1988), "O Ensino do Desenho/1836-1987", in *...o risco inadiável. Caderno de Desenho*, Lisboa, Edição da Escola Superior de Belas Artes

CARNEIRO, Roberto (2000). "Nota Introdutória", in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.11-15

CARNEIRO, Roberto (s/d) "2020 – *20 anos para vencer 20 décadas de atraso educativo*" texto policopiado.

CEIA, Carlos (s/data). *A Adopção do Sistema de Créditos ECTS e a Reforma Curricular das Licenciaturas na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa*, texto policopiado.

CRUP (2004). *O Processo de Bolonha e a Natureza e Estrutura da Formação,* Lisboa, texto policopiado.

DEWEY, John (2000). *A Escola e a Sociedade, a Criança e o Currículo,* Lisboa, Relógio d'Água.

DGESup, (1999), *O Ensino Superior em Portugal*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação.

ESBAP, *Antecedentes das faculdades de Arquitectura e de Belas-Artes Academia Portuense de Belas-Artes / Escola de Belas-Artes do Porto (1836-1950) / / Escola Superior de Belas-Artes do Porto (1950-1992*), Sigarra-up. pt>reitoria>conteúdos_geral (pdf, 17 nov.).

EISNER, W. Elliot, (2004). "*El Arte y la Creación de la Mente*", Barcelona, Paidós.

EISNER, W. Elliot, (2005). "*Educar la Vision Artística*", Barcelona, Paidós.

FERNANDES, Margarida Ramires (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares,* Porto, Porto Editora.

FILHO, Ruy Leite Berger, (2000), "Novos Currículos, Novas Aprendizagens: um novo sentido*",* in *Novo Conhecimento, Nova Aprendizagem*", Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian. pp.137-152.

GARCIA, Luísa M. Martinez e PÉREZ, Rosário G. (1998), "*Las Artes Plásticas y su función en la Escuela*", Ediciones Aljibe.

GARDNER, Howard, (1999). "*Educación Artistica y desarrollo humano*", Barcelona, Paídos Educador.

GIDDENS, A. (2002). *As Consequências da Modernidade,* Oeiras, Edições Celta.

GOMES, José Ferreira (2003) "Impacto da construção da área europeia do ensino superior em Portugal", in *Reflectir Bolonha: Reformar o Ensino Superior*, coordenação: José Ferreira Gomes, Porto, Universidade do Porto, texto policopiado.

GOULÃO, Maria José – O Ensino artístico em Portugal: subsídios para a história da Escola Superior de Belas Artes do Porto. Mundo da Arte. Nº 3, 1989, p. 21- 37.

HARGREAVES, Andy (2000). "Compreender a educação na era pós-moderna", in Introdução à obra *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*, Porto, Porto Editora.

Hasan, A.; Blumenreich, U.; Brown, B.; Eversmann, P.; Zurlo, F. (2009). *Reforming arts and culture higher education in Portugal:* https://pure.uva.nl/ws/files/769260/82034_325060.pdf, Consultado a 20 de outubro de 2020.

LEHIKOINEN, Anita, *International Seminar on Bachelor Level Degrees* (Helsinki, Finland), em republic.estv.ipv.pt/~mac/faire/.../international_seminar_helsinkia.pdf.

LÉVY, Pierre (2000), *Cibercultura*, Lisboa, Instituto Piaget.

LIMA, Marinús Pires de, (1995), *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia,* Lisboa, Editorial Presença.

LOWENFELD, Víctor e BRITTAIN, W. Lambert. (1984) "*Desarrollo de la Capacidad creadora*", Buenos Aires, Editorial Kapelusz.

LOURTIE, Pedro (Maio de 2001). *Relatório para os ministros responsáveis de ensino superior dos países signatários para a reunião de Praga em Maio de 2001*, texto policopiado.

MARQUES, Lígia Penim, (2000), *Da disciplina do traço à irreverência do borrão"*, dissertação do mestrado em Ciências de Educação, Lisboa, Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

NOBRE, José Augusto Laurentino Simões Valentim Rocha (2012) *A utilização das TIC como novas abordagens no ensino das artes visuais: conceção e desenvolvimento de recursos multimédia : digital storytelling*. Lisboa, U Aberta, repositorioaberto.uab.pt, consultado a 06-12-2020

PACHECO, José Augusto (1996), *Currículo: Teoria e Práxis,* Porto, Porto Editora

PAIVA, Francisco (2005), *O Que Representa o Desenho,* Covilhã, Universidade da Beira Interior.

PINA, António R. Bartolomé, *Preparando para un nuevo modo de conocer,* consultado em Agosto 2004, em www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.asp.

READ, Herbert, (1970). "*A Educação pela Arte*", Lisboa, Edições 70.

ROLDÃO, Maria do Céu (2003), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*, Lisboa, Editorial Presença.

SANTOS, Boaventura Sousa (2003). *Um discurso sobre as ciências,* Porto, Edições Afrontamento.

SILVA, Maria Elena Santos; LOPES, José Pinto (Abril de 2004), Revista nº 7, "Três estratégias básicas para a melhoria da aprendizagem: Objetivos de aprendizagem, avaliação formativa e feedback", in Revista Electrónica de Educação e Psicologia, da UTAD, edupsi.utad.pt, consultado em 06-12-2020.

SIMÃO, José Veiga e outros (2004). *Bolonha: Agenda para a Excelência,* portal do Ministério da Ciência e Ensino Superior, p. 4.17, texto policopiado.

SIMÃO, José Veiga, SANTOS, Sérgio Machado dos, COSTA, António de Almeida. (2002). *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década,* Lisboa, Gradiva.

THOMÉ, Nilson. *Considerações sobre Modernidade, Pós-Modernidade e Globalização nos Fundamentos Históricos da Educação no Contestado,* consultado em Janeiro 2006, www.achegas.net/numero/quatorze/nilson_thome.

Tuning Educational Structures in Europe: *La Contribuición de las Universidades al Proceso de Bolonia*, Socrates, Tempus, texto policopiado, p. 16.

WICK, Rainer. (1989) *"Pedagogía da Bauhaus"*, S. Paulo, Martins Fontes

FCT
Fundação para a Ciência e a Tecnologia
COMPETE
QREN
QUADRO DE REFERÊNCIA ESTRATÉGICO NACIONAL
UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional
UNIVERSIDADE BEIRA INTERIOR
LABCOM COMUNICAÇÃO & ARTES

Com o presente estudo, pretende-se compreender em que medida, e de que modo, os currículos dos cursos de 1º ciclo de Artes Plásticas e Design das Instituições Portuguesas, refletem as preocupações enunciadas por diversos autores quanto às consequências, para a Educação, do desenvolvimento da ciência e da técnica e da emergência de um novo modelo de racionalidade que equaciona a intersubjetividade e o papel do sujeito na construção do conhecimento e ainda o contexto em que ele é produzido. Também o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) teve consequências ao nível da globalização da informação, intensificando as relações sociais à escala mundial, a que a Educação não pode, nem poderá, ficar indiferente, e o contexto Europeu do Ensino Superior em que estamos integrados, enformado pelos pressupostos da Declaração de Bolonha que concorreram também para a definição do enquadramento conceptual do estudo.

Fernando Manuel Raposo é Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas/Instituto Politécnico de Castelo Branco (ESART/IPCB). Doutorado em Teoria e Desenvolvimento Curricular/Artes Visuais, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e Pós-Doutorado pela Faculdade de Artes Letras da Universidade da Beira Interior. Foi Diretor da ESART/IPCB, entre julho de 1999 e Junho de 2010 e Presidente do Conselho Técnico-científico entre 11 de setembro de 2012 e outubro de 2016. É autor de diversos artigos científicos na área do Ensino das Artes Visuais.

Editora LabCom
www.labcom.ubi.pt