

**Universidade de Lisboa**



## **A ARTE COMO INTERVENÇÃO URBANA**

DESENVOLVIMENTO DE PROJETO DE DESENHO NO ÂMBITO DO ENSINO  
PROFISSIONAL DE DESIGN GRÁFICO EM COLABORAÇÃO COM A CÂMARA  
MUNICIPAL DE ALMADA

**TELMA VANESSA AMARAL PINTO DA SILVA DINIZ**

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

orientado pela Professora Doutora Odete Rodrigues Palaré

2017



*O talento artístico consiste em ter uma ideia que valha a pena expressar, a capacidade imaginativa necessária para conceber como também expressá-la, as atitudes técnicas necessárias para trabalhar com eficácia o material e a sensibilidade necessária para efetuar os delicados ajustes que darão às formas as suas qualidades emotivas.*

*(Eisner, 2002, p.54)*



*Dedico aos meus pais, Vitor e Clara, pelo amor incondicional, pelo apoio constante, por serem o meu pilar.*



## **AGRADECIMENTOS**

À professora orientadora, Doutora Odete Palaré da Faculdade de Belas Artes de Lisboa, pela disponibilidade, esclarecimentos prestados e sugestões pertinentes e enriquecedoras.

Ao professor cooperante e coordenador do departamento de Artes Visuais, António Moreira, pelo apoio, disponibilidade e partilha de experiência e conhecimento.

Aos alunos da turma L do 10º ano do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, pelo empenho e entusiasmo com que realizaram as atividades na disciplina de Desenho e Comunicação Visual.

À Escola Secundária Cacilhas-Tejo, que sempre tão bem me recebeu e acolheu, em especial à sua diretora, Margarida Fonseca, pelo apoio e disponibilidade, enquanto facilitadora de processos.

Aos colegas do departamento de Artes Visuais pelo apoio na realização da atividade de conclusão deste projeto, em particular à professora Paula Penha pelo incentivo, à professora Tânia Matos, pelo apoio logístico e ao professor João Paulo Cardoso que acolheu o projeto com o mesmo entusiasmo que se fosse seu.

Ao Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada, em particular à Paula Sousa por ter acolhido e proporcionado este projeto de colaboração, e ao membro da equipa, Silvia Isidro, pelo acompanhamento e apoio na concretização e montagem.

À Galeria de Arte Urbana do Departamento de Património Cultural da Câmara Municipal de Lisboa, em nome da Inês Machado, pela partilha de informação e autorização na utilização de imagens.



## RESUMO

Apresenta-se uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, realizada na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Concelho de Almada. A lecionação desenvolveu-se numa turma do 10.º ano de escolaridade, do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual.

Partindo da análise do contexto educativo, artístico, escolar e curricular, e das questões da prática pedagógica no Ensino Artístico, foi pelo paradigma da arte contemporânea e a sua dimensão comunicacional e interventiva, que se traçou o Projeto Pedagógico, com o qual se pretendeu uma ação educativa assertiva e conducente a aprendizagens significativas.

A intervenção pedagógica consubstanciou-se na parceria com a Câmara Municipal de Almada para o desenho e pintura de um muro no Parque Urbano da Costa de Caparica. A partir do trabalho mural de Matt W. Moore, abordadas as teorias sobre perceção, forma, cor e geometria, ao longo de 10 aulas, com a elaboração de dois exercícios, os alunos aplicaram os conhecimentos relacionados com a organização e representação bidimensional de elementos compositivos, realizando operações de adaptação formal, cromática, de escala e posicionamento, direcionados para uma temática específica e metafórica do perfil transversal da arriba fósil da Costa de Caparica ao fundo do mar.

A ambição deste estudo prende-se em comunicar pela Arte e atuar através dela, proporcionando uma experiência de enriquecimento pessoal e social.

A faceta pública da arte urbana compreende um veículo ímpar na dimensão comunicacional da arte contemporânea, e simultaneamente a possibilidade de intervenção do artista (aluno) na vida e paisagem das cidades.

As conclusões levaram a relacionar as premissas implícitas na intervenção – *arte contemporânea* e *intervenção urbana*, na medida em que a sensibilização para a intervenção na comunidade pode também ser um meio de motivação, atuando e comunicando através do objeto artístico.

Palavras-chave: desenho; comunicação visual; design gráfico; ensino profissional; projeto colaborativo; intervenção na comunidade; arte urbana; aprendizagem cooperativa.

## ABSTRACT

A critical reflection on the work developed on the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Visual Arts Teaching, carried out in Cacilhas-Tejo High School of the Municipality of Almada, is presented. The teaching was developed in a class of the 10th year of schooling of the Professional Course Technical of Graphic Design, in the discipline of Drawing and Visual Communication.

Starting from the analysis of the educational, artistic, scholastic and curricular context, and the questions of the pedagogical practice in Art Teaching, it was by the paradigm of contemporary art and its communicational and interventive dimension that the Pedagogical Project was drawn up, with which an educational action, assertive and conducive to meaningful learning, was intended.

The pedagogical intervention became reality (was substantiated) in a partnership with the Almada's city council for the drawing and painting of a wall in a Urban Park of the Caparica Coast. Based on Matt W. Moore's mural work, theories about perception, form, color, and geometry were discussed during 10 lessons with the elaboration of two exercises, students applied the knowledge related to the organization and representation of two-dimensional compositional elements, performing operations of formal, chromatic, scale and positioning adaptation, directed to a specific and metaphorical thematic of the transversal section from the Caparica's cliffed coast to the shoreface.

The ambition of this study is to communicate through Art and act through it, providing an experience of personal and social enrichment.

The public facet of urban art comprises a unique vehicle in the communicational dimension of contemporary art and, at the same time, the possibility of the intervention of the artist (student) in the life and landscape of cities.

The conclusions led us to relate the premises implicit in the intervention - contemporary art and urban intervention, in so far as awareness to intervention in the community can also be a means of motivation, acting and communicating through the artistic object.

Keywords: drawing; visual communication; graphic design; vocational education; collaborative project; community intervention; urban art; cooperative learning.

## ÍNDICE

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>vii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>ix</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>x</b>
<b>Índice de Figuras</b> .....	<b>xv</b>
<b>Índice de Tabelas</b> .....	<b>xviii</b>
<b>Índice de Diagramas</b> .....	<b>xix</b>
<b>Lista de Siglas</b> .....	<b>xix</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>PARTE I</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Paradigmas da Educação e do Ensino Artístico</b> .....	<b>5</b>
1.1 Paradigmas da Educação.....	5
O Currículo .....	5
O Professor .....	8
O Aluno .....	11
Motivação .....	16
1.2 Paradigmas do Ensino Artístico.....	20
Contexto e Evolução.....	20
Correntes de Educação Artística .....	23
A Revolução Digital no Ensino das Artes.....	29
Conclusão dos paradigmas da Educação e do Ensino Artístico .....	32
<b>2. Caracterização do Contexto Escolar</b> .....	<b>34</b>
2.1 Ensino Profissional .....	34
2.2 Almada_Terra de Cultura e Cidade Educadora .....	36
2.3 Escola Secundária Cacilhas-Tejo .....	37
Evolução histórica .....	38
Caracterização da Escola e sua evolução .....	39
População escolar .....	40

Espaço físico .....	40
Projeto de Escola .....	42
2.4 Departamento de Artes Visuais na ESCT .....	44
2.5 Caracterização da turma .....	48
2.6 Identificação da problemática .....	49
2.7 Projetos de Trabalho Colaborativo e Intervenção na Comunidade .....	51
2.8 Aprendizagem Cooperativa .....	52
<b>3. Conteúdos .....</b>	<b>56</b>
3.1 Design .....	56
História do Design .....	56
Bauhaus .....	58
3.2 Teorias da Perceção da Forma e da Cor .....	65
Perceção .....	65
Forma e Cor .....	67
3.3 Geometria.....	69
Contextualização histórica do Sistema de Representação Axonométrico .....	69
Axonometrias.....	72
3.4 Arte Urbana .....	73
Matt W. Moore .....	84
<b>PARTE II.....</b>	<b>91</b>
<b>4. Projeto Pedagógico.....</b>	<b>91</b>
4.1 Intervenção.....	91
Enquadramento Didático do Projeto de Intervenção .....	95
Enquadramento Educativo do Projeto de Intervenção .....	97
Enquadramento Municipal do Projeto de Intervenção.....	97
Competências Gerais, Específicas e Objetivos de Aprendizagem .....	98
Apresentação do Projeto .....	99
Enunciado do Exercício 1 .....	100
Enunciado do Exercício 2 .....	100

Conteúdos programáticos abordados .....	101
Recursos didáticos utilizados.....	102
4.2 Planificação .....	103
4.3 Relatório .....	109
Relatório de Aula   Reflexão   Registo de Imagens de Aula .....	109
<b>5. Resultados.....</b>	<b>137</b>
5.1 Análise .....	137
Avaliação Artística .....	137
Avaliação das Aprendizagens.....	139
Avaliação do Projeto Pedagógico .....	142
<b>6. Conclusão.....</b>	<b>149</b>
6.1 Conclusões finais .....	152
6.2 Futuros desenvolvimentos.....	154
<b>Bibliografia .....</b>	<b>155</b>
<b>Webgrafia.....</b>	<b>158</b>
<b>Audiografia .....</b>	<b>159</b>

## **ANEXOS [DIGITAIS]**

### **Anexo A – Documentos Orientadores**

Anexo A1 Programa Desenho e Comunicação Visual

### **B – Recursos didáticos**

Anexo B1 Enunciado M3\_P01 Composição Visual

Anexo B2 Eixos Isométricos e Representação do Cubo

Anexo B3 Guia axonometria isométrica

Anexo B4 Enunciado M3\_P02 Pintura Mural

### **C – Avaliação**

Anexo C1 Critérios Avaliação Desenho e Comunicação Visual

Anexo C2 Grelha Avaliação UP Pintura Mural

Anexo C3 Grelha Avaliação Final Módulo3

Anexo C4 Grelha Obs. Aula (Modelo)

Anexo C5 Questionário

Anexo C6 Relatório Professor Cooperante

Anexo C7 Avaliação Desempenho Docente

Anexo C8 Questionário Avaliação Projeto\_CMA

### **D – Trabalhos premiados no curso Técnico de Design Gráfico**

Anexo D1 – Trabalhos premiados no curso Técnico de Design Gráfico

### **E – Documentos do Projeto Pintura Mural**

Anexo E1 Levantamento e montagem do muro

Anexo E2 Execução da pintura do muro 2017-04-20

Anexo E3 Execução da pintura do muro 2017-04-21

Anexo E4 Convite de Inauguração de Murais

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 e 2 - ESCT – Antigas Instalações (Fonte: ESCT, 1992) .....	38
Figura 3 e 4 - ESCT – Novas Instalações e Infraestruturas (Fonte: ESCT, 2011).....	39
Figura 5 - Planta da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (Fonte: P. Penha, 2011) .....	41
Figura 6 e 7 - BECRE – Área de leitura e Internet (Fonte: P. Penha, 2010) .....	41
Figura 8 - Autor: Vhils, Almada (Fonte: Street Art Portugal, Ed. Zeist 2016).....	74
Figura 9 - Autor: Smile   Robô,Almada (Fonte: Farinha, João Freitas, 2016).....	75
Figura 10 - Autor: Odeith, Damaia, Amadora (Fonte: Câmara Municipal Amadora, 2014)....	77
Figura 11, 12 e 13 - Intervenção em equipamento urbano, Lisboa (Fonte: GAU, 2017) .....	77
Figura 14 - Calçada da Glória , Lisboa (Fonte: GAU, 2016) .....	78
Fig. 15, 16 17 - Autor: Felipe Pantone, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, 2017) .....	78
Figura 18 e 19 - Autor: Felipe Pantone, Lumiar, Lisboa (Fonte: © Público / Daniel Rocha, 2017).....	79
Figura 20, 21, 22, 23 e 24 - Autor: Francisco Vidal, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, própria, 2017).....	79
Figura 25 e 26 - Autor: Vhils, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, 2017) .....	80
Figura 27- Autor: Vanessa Teodoro, Lumiar e Figura 28 – Aka Corleone. São Bento, Lisboa .....	80
Figura 29 e 30 - Autor: The Super Van, Lisboa   Sensibilização em Arte Urbana, Bairro Padre Cruz, Lisboa (Fonte: GAU, 2016) .....	81
Figura 31 e 32 - Autor: Bordalo II, Lisboa (Fonte: GAU, 2016   Fonte Própria, 2016) .....	81
Figura 33 - Autor: Matt W. Moore, “Diamantes”, Barcelona, Espanha, 2011 (Fonte: MWM Graphics).....	82
Figura 34 - Autor: Matt W. Moore, “Tipográfico”, Moscovo, Rússia, 2011 (Fonte: MWM Graphics).....	82

Figura 35 e 36 - Autor: Matt W. Moore, “Isométrico”, Maine, EUA, 2015   “ Orgânico”, Paris, França, 2010 (Fonte: MWM Graphics) .....	83
Figura 37 - Autor: Matt W. Moore, “Orgânico”, Atlanta, EUA, 2010 (Fonte: MWM Graphics)	83
Figura 38 e 39 - Autor: Matt W. Moore, “Vectorfunk”   Flow, 2012-2016 (Fonte: MWM Graphics).....	86
Figura 40 e 41 - Autor: Matt W. Moore, Tokio, Japão, 2012 (Fonte: MWM Graphics).....	86
Figura 42 - Autor: Matt W. Moore, Detroit, 2014 (Fonte: MWM Graphics) .....	87
Figura 43 - Autor: Matt W. Moore, Cincinnati, 2011 (Fonte: MWM Graphics) .....	87
Figura 44 - Autor: Matt W. Moore, “Preto e Branco”, 2007-20015 (Fonte: MWM Graphics) ..	88
Figura 45 - Autor: Matt W. Moore, Estudos manuais / Estudos digitais (Fonte: MWM Graphics).....	89
Figura 46, 47, 48 e 49 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composição Isométrica (Fonte própria).....	92
Figura 50, 51, 52 e 53 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composição Diamantes (Fonte própria).....	93
Figura 54, 55, 56 e 57 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composição Orgânica (Fonte própria).....	93
Figura 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 e 65 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composição Final (Fonte própria) .....	94
Figura 66 - Execução da pintura _Composições Temáticas (Fonte própria).....	114
Figura 67 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composições Visuais Temáticas: 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. parque urbano (Fonte própria) .....	117
Figura 68 - Resultado dos Produtos Gráficos _Composições Visuais Temáticas:4. paisagem edificada, 5. praia, 6.fundo do mar (Fonte própria) .....	117
Figura 69 - Registo da constituição dos grupos de trabalho (Fonte própria) .....	119
Figura 70 - Execução da pintura _composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria).....	122

Figura 71 - Execução da pintura_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria).....	122
Figura 72 - Execução da pintura_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria).....	124
Figura 73 - Execução da pintura_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria).....	124
Figura 74 - Montagem da exposição das produções gráficas (Fonte própria).....	126
Figura 75 - Registo do grupo turma após finalização da Unidade de Projeto “Pintura Mural” (Fonte própria) .....	126
Figura 76 - Resultado dos produtos gráficos _composições de compatibilização temática (Fonte própria) .....	127
Figura 77 - Resultado dos produtos gráficos _composições de compatibilização temática (Fonte própria) .....	127
Figura 78 - Local, preparação e montagem (Fonte própria).....	129
Figura 79 - Início da pintura do muro (Fonte própria) .....	129
Figura 80 - Desenho, máscara e preparação das tintas (Fonte própria) .....	130
Figura 81 - Início da pintura (Fonte própria) .....	130
Figura 82 - Execução da pintura do muro (Fonte própria) .....	131
Figura 83 - Execução da pintura do muro (Fonte própria) .....	131
Figura 84 - Execução da pintura do muro (Fonte própria) .....	132
Figura 85 - Final do dia 1 (Fonte própria) .....	132
Figura 86 - Execução da pintura do muro (Fonte própria) .....	133
Figura 87 - Resultado dos produtos gráficos_I (Fonte própria) .....	133
Figura 88 - Resultado dos produtos gráficos_II (Fonte própria).....	134

Figura 89 - Resultado dos produtos gráficos e grupo de alunos participante (Fonte própria)	134
Figura 90 - Convite de Inauguração de Murais na Costa de Caparica (Fonte: CMA)	135
Figura 91- Resultado dos Produtos Gráficos _Composições Visuais_Perfil Arriba Fóssil – Fundo do Mar (Fonte própria)	137

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estética, Aprendizagem e Ideologias Implícitas (adaptado de Arthur Efland, 1995)	23
Tabela 2 - Matriz curricular dos Cursos Profissionais (DL nº 74/2004)	35
Tabela 3- Distribuição da população escolar	40
Tabela 4 - Distribuição das turmas existentes na Escola Secundária-Tejo no ano letivo 2015-2016 - Cursos Científicos - Humanísticos, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente	43
Tabela 5 - Distribuição docente por categoria e formação	44
Tabela 6 - Lista de trabalhos premiados em concursos:	47
Tabela 7 - Distribuição das fases de trabalho realizadas no Módulo 3 – Desenho Básico	91
Tabela 8 - Relação entre os pressupostos iniciais do projeto de intervenção e as opções didáticas	96
Tabela 9 - Relação entre os objetivos de aprendizagem e a proposta de trabalho	99
Tabela 10 - Dados Módulo 3	141
Tabela 11 - Dados Módulos 1, 2 e 3	142
Tabela 12- Análise dos resultados do questionário por objetivo pedagógico	146
Tabela 13 - Resultados do questionário quanto à avaliação do Projeto Pedagógico	147

## **ÍNDICE DE DIAGRAMAS**

Diagrama 1- Níveis de Motivação Humana (adaptado de Ryan e Deci (2002)) .....	18
Diagrama 2 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas .....	53

## **LISTA DE SIGLAS**

BECRE – Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos

CMA – Câmara Municipal de Almada

ESCT – Escola Secundária Cacilhas-Tejo

PEE – Projeto Educativo de Escola

PE – Projeto de Escola

GAU – Galeria de Arte Urbana

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se ao relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, no Concelho de Almada. A lecionação desenvolveu-se numa turma do 10.º ano de escolaridade, do Ensino Profissional, do Curso Técnico de Design Gráfico, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, implementada em 10 aulas de 90 minutos.

Verifica-se cada vez mais assumida a “transição da Arte para a Cultura Visual na Educação Artística” (Silva, 2010). Nesta perspetiva, a arte contemporânea deve ser lida e interpretada em contexto, com o prejuízo de não ser compreendida. Ao contrário de outros tempos, já não ambiciona a pura contemplação do belo, enaltecendo os valores estéticos, mas sim, um meio para comunicar e transmitir uma mensagem ao seu observador.

É com base nestas premissas que se definem os objetivos para o plano da investigação:

- Assumir o papel comunicacional e contextual da arte contemporânea.
- Procurar dar significado ao desenho e ao objeto artístico, imprimindo uma utilidade e um objetivo.
- Intervir de forma ativa na comunidade através da expressão artística.

Interligados aos objetivos da investigação estão os objetivos do projeto pedagógico:

- A par da evolução tecnológica, e da tendência de abandono do desenho manual com a predominância e fácil acesso a *software* de desenho digital, pretende-se demonstrar a utilidade do desenho no processo criativo como meio de comunicação visual, enquanto ferramenta indispensável para o registo de ideias.
- Acredita-se, no plano do ensino das artes visuais, que em certos contextos educativos, a melhor estratégia de motivar os alunos para a arte, para a cultura visual e para o desenho em particular, passa por dotar o objeto artístico de uma finalidade objetiva. Assim, considera-se como premissa inicial, desenvolver um Projeto Pedagógico a partir da uma aprendizagem significativa, através de um trabalho com aplicabilidade prática e visibilidade pública, recorrendo a um meio de expressão artística atual e que ganha cada vez mais espaço na paisagem das cidades, nomeadamente na arte urbana.
- Contribuir para uma melhoria dos espaços públicos através da arte.

Tendo a Prática de Ensino Supervisionada acontecido numa turma de Ensino Profissional, no qual deve ser privilegiada a relação com o exterior e com o mercado de trabalho, foi intencional proporcionar situações de aprendizagem com aplicabilidade real, de forma que os conteúdos trabalhados não se resumissem a exercícios meramente académicos, incentivando a cultura de trabalho colaborativo e cooperativo, à semelhança do contexto da prática profissional.

Tendo como mote um convite feito pelo Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada, foi elaborada uma unidade de projeto de desenho e pintura, intitulado “Pintura Mural”, para a intervenção artística em um muro degradado e vandalizado do Parque Urbano da Costa de Caparica, inspirada no trabalho de Matt W. Moore.

A par da experiência de trabalho colaborativo com estruturas do poder local, todo o projeto desenvolvido em sala de aula foi construído a partir de um modelo de aprendizagem cooperativa, após uma fase prévia de trabalho individual.

Este estudo apresenta assim o processo de intervenção urbana e da melhoria dos espaços públicos através do objeto artístico.

O presente relatório organiza-se em duas partes.

Na Parte I, um primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, é construída com base numa revisão da literatura sobre os paradigmas da Educação e do Ensino Artístico. Definem-se os papéis dos intervenientes educativos, professor e aluno, aborda-se o conceito de currículo e por fim, uma questão que se considera essencial no processo de ensino-aprendizagem – a motivação. No que se refere ao Ensino Artístico, é apresentado o contexto do seu aparecimento e respetiva evolução, por meio de uma visão diacrónica das diferentes filosofias e correntes artísticas, fazendo referência a diversos autores. Sendo que, no ensino das Artes, como em outras áreas, a revolução digital veio alterar tanto os processos, como os resultados, realçando o que deve permanecer como essencial nessa mudança de paradigma.

O segundo capítulo dedica-se à caracterização do contexto escolar. Tendo a lecionação ocorrido no Ensino Profissional, parte-se por descrever as suas especificidades, para de seguida, estabelecer a ligação desta oferta educativa, com o enquadramento descritivo, do geral para o particular, das políticas sobre a Educação e a Cultura da Câmara Municipal de Almada, da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, da filosofia de organização e trabalho do Departamento Curricular de Artes Visuais e da turma que integrou o estudo de caso. É partir da análise do contexto que se identifica a problemática para a futura intervenção educativa,

elegendo como alicerces o desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social, por meio da criação de parcerias com entidades externas (trabalho colaborativo), e o incremento da motivação para o Desenho, através de estratégias de aprendizagem cooperativa.

O terceiro capítulo dedica-se à abordagem didática dos temas e conteúdos a lecionar. Desta forma, a investigação é orientada para o paralelismo temático com o Curso Técnico de Design Gráfico, introduzindo a origem do Design e apresentado a Bauhaus como uma escola de referência neste contexto, que tanto contribuiu para a sua democratização. Ainda no que respeita à temática, é introduzido o conceito de Arte Urbana, por forma a gerar a ligação com o projeto de intervenção letiva. Já no que refere aos conteúdos, são desenvolvidos estudos sobre Geometria, em particular sobre o Sistema de Representação Axonométrico, e sobre as teorias da Perceção, da Forma e da Cor.

A Parte II, corresponde à fase experimental da investigação. Descreve-se a conceção do Projeto Pedagógico, através do seu enquadramento didático, educativo e municipal, assim como são apresentadas as competências e objetivos de aprendizagem da Unidade de Projeto, os enunciados dos exercícios que a constituem, os conteúdos programáticos contemplados, os recursos didáticos utilizados e o plano das atividades. O relato da implementação da Unidade de Projeto é descrito aula a aula, acompanhada pelas reflexões das atividades realizadas e por registos de imagens.

A análise dos resultados da intervenção é feita pelos vários intervenientes do processo, professora, alunos, professor cooperante e Câmara Municipal de Almada; e subdividida em avaliação artística, avaliação das aprendizagens e avaliação global do Projeto Pedagógico.

Por último, a partir de um resumo dos diferentes capítulos, é realizado um balanço reflexivo acerca dos objetivos e questões inicialmente preconizados e apresentadas as respetivas conclusões.



## PARTE I

### 1. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO ARTÍSTICO

Sendo o objeto deste estudo o ensino das artes visuais, julga-se pertinente que o seu enquadramento teórico parta do geral para o particular. Aborde algumas questões relacionadas com o paradigma da educação e a prática docente, apresentando previamente conceitos e teorias que lhe são inerentes e indissociáveis, para de seguida, especificar a problemática das artes visuais, contextualizando ainda temáticas relacionadas com o projeto pedagógico desenvolvido.

Ao longo desta Parte I deste estudo, e partindo da conceção de currículo e desenvolvimento curricular, posicionando o papel e o perfil do professor de hoje, assim como o do aluno, apresentam-se as teorias pedagógicas que se acredita irem de encontro com o atual contexto de ensino ou com o que dele se pretende na prática letiva pessoal das artes visuais.

#### 1.1 Paradigmas da Educação

##### O Currículo

###### *O Currículo \_ Suas Definições e Dimensões*

Do latim, *currere*, significa caminho, percurso, trajetória.

Pacheco (1996), apresenta de forma resumida o currículo segundo diferentes perspetivas e autores. De uma forma geral, “contrapõe duas definições: uma **formal**, como um **plano** previamente planificado a partir de fins e finalidades e outra **informal**, como um **processo** decorrente da aplicação do referido plano.” Podemos fazer corresponder estas noções a **currículo formal** e **currículo real**.

O **currículo formal** é o conjunto de objetivos e “conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo)” e respetivo “plano de ação pedagógica”, que nos é fornecido por documentos oficiais, como é o exemplo do currículo nacional.

Em contraponto, temos o **currículo real**, que se assume como aquele que inclui o que acontece na prática diária da escola, que se constrói a partir da aplicação do currículo

formal. É “um conjunto de experiências educativas num sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada” (Pacheco, 1996).

Ao currículo real está ainda intrínseca uma outra dimensão de currículo – o **currículo oculto**. Corresponde ao conhecimento e processo de aquisição desse conhecimento, transmitido pelo professor no desempenho da sua atividade letiva, que não foi necessariamente planejado e que está para além do *core curriculum*, ou currículo formal. Ou seja, atitudes e valores transmitidos de forma mais ou menos intencional, através das interações estabelecidas na vivência escolar do aluno. Em última análise, poder-se-á até medir a excelência de um professor enquanto agente de educação para o todo de um aluno, na forma como trabalha e introduz o currículo oculto.

A definição do conceito de currículo é alvo de alguma discussão e nesta medida geradora de duas correntes de pensamento distintas. Contudo, uma não se opõe necessariamente à outra, mas sim, a complementa. É pois, sinal da evolução do próprio conceito ao longo dos tempos. Desta forma, alguns autores defendem que o currículo nada mais é do que um programa, “estruturado e organizado, na base dos objetivos, conteúdos e atividades” (Pacheco, 1996), com uma estrutura rígida e fechada, desde a sua planificação à sua implementação, prevendo assim os resultados através dos objetivos estipulados.

Outros autores, ao programa, acrescentam dimensões sociais e defendem que o currículo é um “conjunto das experiências educativas vividas pelos alunos dentro do contexto escolar” (Pacheco, 1996), ou seja, um projeto, aberto e em construção, “um todo organizado em função de questões previamente planificadas, do contexto em que ocorre e dos saberes, atitudes, valores, crenças que os intervenientes trazem consigo, com a valorização das experiências e dos processos de aprendizagem”. (Pacheco, 1996)

É importante referir que, em ambas as concepções, currículo=programa ou currículo=projeto, existem as dimensões anteriormente referidas do currículo formal, real e oculto.

Pode-se assim concluir que, o currículo é:

“o corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias, em determinado tempo e situação, organizado numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização e consecução compete à instituição escolar assegurar. Consubstancia o que socialmente, em cada época, se considera que deve ser ensinado e aprendido na escola.” (Alonso, Peralta & Roldão, 2006)

### **O Currículo \_ Desenvolvimento Curricular**

A necessidade de organização de um currículo, como campo especializado do conhecimento educativo, nasce no século XIX com a Revolução Industrial, enquanto resposta “à pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade de a escolarização cumprir finalidades bem explícitas”. O termo currículo assume-se em educação “no momento em que a escolarização é transformada numa atividade organizada, em função de interesses sociais, culturais, económicos e políticos.” (Pacheco, 1996)

Roldão (1999), defende ainda que a dinâmica da construção e evolução do desenvolvimento curricular depende de três grandes factores: a sociedade, os saberes científicos e o conhecimento e a representação do aluno.

Decorrente deste universo de factores, o currículo tem vindo a assumir direções oscilatórias cujo foco pende entre as dimensões associadas aos saberes ou as dimensões relativas aos alunos, aos seus interesses e necessidades. Muito por reflexo de regimes políticos mais ou menos liberais, de sistemas económicos mais ou menos estáveis, de sociedades mais ou menos pragmáticas e de culturas mais ou menos tradicionais e abertas às inovações científico-tecnológicas.

À medida que a escolaridade vai sendo cada vez mais alargada à generalidade da população, e que a alfabetização passa a ser obrigatória, verifica-se uma maior diversidade do público escolar, provenientes de diversos meios socioeconómicos. Factores como a acentuada imigração, contribuem também para a construção de uma sociedade culturalmente mais heterogénea.

Estas alterações de sujeito estudantil, fazem com que as opções curriculares tendam para sistemas mais abertos, focados no aluno e no contexto em que se insere. Pretende-se assim, um sistema de ensino inclusivo, que integre o indivíduo na sociedade, formando-o segundo os seus valores, necessidades e finalidades, capaz de fornecer as aprendizagens necessários para a construção da sua autonomia. Do currículo quer-se então “o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.” (Roldão, 1999)

A par destas alterações sociológicas, e segundo Roldão (1999), a constante e rápida evolução dos saberes científicos, leva a uma resposta por parte da educação, que de tempos a tempos se vê obrigada a rever os *corpus* dos seus currículos, introduzindo novas áreas de conhecimento, por forma a promover uma perspetiva cada vez mais integradora, interdisciplinar e transversal.

É neste contexto que se começa a desenhar a reforma educativa, cujos reflexos aparecem a partir de 1974, com a queda do regime ditatorial. Até então o ensino regia-se por um carácter doutrinador e disciplinador. Surge assim, a reforma curricular dos anos 80/90, que tenta cada vez mais se basear na conceção do currículo centrado no aluno e construído a partir dos comportamentos observáveis. Definem-se metas e não apenas objetivos. Desenvolvem-se competências e não só os conteúdos. Avaliam-se os resultados, mas também os processos.

Ainda segundo Roldão (1999), a par da dimensão funcionalista e pragmática, devem ainda dotar o aluno de “competências de inteligibilidade do mundo e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural, que proporcionem o amadurecimento, desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social”.

Em suma, “é fundamental que o currículo contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida social como, por exemplo, a resolução de problemas ou a tomada de decisões fundamentadas, tanto quanto promover a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte”.

Desta forma, o currículo de hoje pretende ser um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias para uma formação global e completa do indivíduo, da qual dependerá o sucesso pessoal e social.

## **O Professor**

### ***O Currículo \_ E o Papel do Professor***

“Os professores são – e sempre foram, ainda que de formas diversas e com margens de poder variáveis – os agentes decisivos e os decisores principais do processo educativo, ainda que não os únicos, e ainda quando não autónomos, na cadeia da gestão dos processos curriculares”. (Roldão, 1999)

Se o conceito de currículo evolui e com ele o desenvolvimento curricular, também o desempenho da ação pedagógica e didática docente se altera. Nos dias de hoje, ao professor já não é pedido que seja apenas um mero transmissor de saberes científicos, um técnico aplicador de um programa organizado e específico de acordo com a sua área de conhecimento. É sim um gestor, do qual se espera que saiba manipular o currículo, e todo o processo educativo na multiplicidade das suas dimensões.

O processo de gestão curricular faz-se ao nível dos conteúdos, dos processos de aprendizagem e dos critérios e formas de avaliação dos resultados e processos. Passa por “diferenciar atividades e estratégias, inserir a aprendizagem das disciplinas formais nos contextos dos alunos e em projetos curriculares significativos, perceber o modo como leem o mundo para que possam ter acesso a novas leituras”. (Roldão, 1999)

Como tal, espera-se do professor capacidade de adaptação, versatilidade e criatividade. Que ouse, arrisque e experimente novas atividades e estratégias didáticas. Nesta perspetiva, exige-se uma constante atualização e investimento no seu desenvolvimento pessoal, no qual o processo de formação contínua mostra-se fundamental. Formar em e formar para cada situação nova que surge na escola, “munindo-se de competências significativas e operacionalizáveis que lhes permitam, formar-se continuamente ao longo de todo o percurso do seu desenvolvimento profissional”. (Roldão, 1999)

A nova conceção de currículo e conseqüente perceção do processo de desenvolvimento curricular, veio alterar a prática da profissionalidade docente. Atribui ao professor um papel mais ativo que dele requer um trabalho mais autónomo enquanto decisor e gestor curricular. Pede ao professor a sua “tradução didática de um conjunto de conhecimentos científicos, com relevo para os modos, métodos e técnicas que permitem a sua operacionalização”. (Roldão 1999)

Contudo, e apesar dos esforços, Roldão (1999) afirma que “a conceção de currículo=programa continua bem instalada e muito pouco mudada nas práticas e nas mentalidades” de muitos pais e até mesmo docentes. É necessário conscientizar que cabe aos professores, gerir o currículo, de forma a centrá-lo no aluno e na sua formação enquanto pessoa. Isto é, se a mentalidade ainda está “presa” ao cumprimento de um “currículo formal”, só o agente de ensino pode manipulá-lo e trabalhá-lo para dele fazer um “currículo real”, aplicável e exequível. “O currículo, é (...) aquilo que os professores fizeram dele”! (Roldão, 1999)

Ora, se o papel se altera, também os perfis dos professores dificilmente se enquadram num só modelo de profissionalidade docente. A partir dos modelos de autores como Morgado, C. (2005), Garcia, C. (1995), Zeichner, K. (1993) ou Esteves, M. (2007), ser professor hoje significa adaptar-se constantemente e assumir numa só aula vários perfis docentes.

- Ser **académico**, detentor do conhecimento e do domínio do conteúdo a lecionar (foco no conteúdo).

- Ser **personalista**, de forma a estabelecer relações e proximidade com os alunos, utilizando a sua própria história de vida como meio facilitador à aprendizagem. Identificando as características especiais de cada aluno (foco no aluno).
- Ser **técnico**, e saber exatamente quais os comportamentos que o conduzam ao sucesso. Quais os melhores métodos e estratégias, para atingir os objetivos da disciplina (foco nos resultados).
- Ser **artesanal**, onde a sua experiência prática vale tanto quanto os seus conhecimentos teóricos, assumindo-se como professor-mestre, especialista em aprendizagem de cópia por observação (foco no saber fazer).
- E por último, deve ainda ser um **intelectual crítico**, comprometido com o seu tempo, responsável pelo futuro da sociedade, que proporciona experiências para além da sala de aula e traz a dimensão social para o ensino (foco no saber ser).

Como vimos, com a passagem do foco curricular nos conteúdos para o foco na individualidade e na inclusão do aluno, o perfil do professor de hoje exige muito mais do que o simples domínio dos conhecimentos, mas, cada vez mais, as suas competências didáticas e pedagógicas.

Sobre didática, assunto sobre o qual incidirá este estudo mais adiante, e apenas como exemplo da necessidade constante de atualização e formação do professor, Isabel Alarcão (1997) apresenta a sua conceção de "tríptico didático" para designar a tripla dimensão ou a multidimensionalidade da didática: a **didática investigativa**, a **didática curricular** e a **didática profissional**.

A primeira diz respeito ao trabalho do investigador nesta disciplina; a segunda refere-se à formação curricular, inicial e/ou contínua, em didática dos formadores e futuros formadores; finalmente, a terceira, refere-se às práticas dos professores no terreno escolar.

No que respeita às competências pedagógicas, o professor deve ser conhecedor das diferentes correntes existentes e adequar a sua prática de acordo com o público-alvo, baseado nas características específicas da faixa etária e no contexto social, económico e cultural. Só desta forma, tomará uma opção consciente da corrente pedagógica mais eficaz para o grupo em questão.

Para tal, os contributos da Psicologia da Educação tornam-se fundamentais.

## O Aluno

Na sequência da definição curricular e do perfil docente, importa conhecer o destinatário do processo educativo – o aluno.

No processo de ensino-aprendizagem, interessa traçar o perfil do indivíduo - aluno - enquanto sujeito ativo e processador da informação. Especialmente no que se refere à “estrutura do conhecimento, à aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo e à resolução de problemas.” (Veiga, F.,s.d.)<sup>1</sup>

Com uma breve revisão da literatura, direcionada para o grupo etário em questão, recorrer-se-á às teorias da Psicologia da Educação, em particular ao modelo cognitivista do desenvolvimento e da aprendizagem, para enquadrar as opções que guiaram o desenho do projeto da prática pedagógica.

Dois autores fundamentais para este estudo são Jean Piaget (1896-1980) e Jerome Bruner (1915-2016).

### ***Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem\_I – Jean Piaget***

A partir da Teoria Cognitiva de Piaget<sup>2</sup> (1976), os jovens entre os 12 a 16 anos encontram-se no estágio operatório formal, que corresponde às seguintes capacidades:

- consegue realizar não só operações concretas mas também operações formais (lógicas);
- consegue colocar mentalmente todas as hipóteses;
- pensamento formal abstrato: é capaz de se desprender do real e raciocinar sem se apoiar em factos, ou seja, não precisa de operacionalizar e movimentar toda a realidade para chegar a conclusões;

---

<sup>1</sup>Feliciano Veiga apresenta-nos o Modelo Cognitivista como:

<sup>2</sup> “(...) o estudo do indivíduo ativo, que participa no seu desenvolvimento e inicia a sua aprendizagem; sublinha as atividades internas, considerando, no entanto, que os factores externos podem desempenhar um importante papel. Atribui maior importância às mudanças internas do pensamento. A pessoa constrói ativamente as suas próprias formas de pensar, baseando-se no seu nível de maturação e nas suas experiências com o meio (interação). O desenvolvimento e a aprendizagem como resultantes da nossa intenção de dar um sentido ao mundo e da forma como é tratada a informação.

Em suma, a psicologia cognitiva vê o organismo como uma realidade ativa; o indivíduo processa e interpreta a informação. O comportamento é visto mais como resultante de estruturas mentais, interiorizações, do que como fruto do ambiente externo ou da simples resposta a estímulos.”

- raciocínio hipotético-dedutivo: coloca hipóteses, formulando mentalmente todo o conjunto de explicações possíveis. As deduções lógicas podem ser feitas sem o apoio de objetos concretos. Aprende a criar conceitos e ideias;
- percebe que existem múltiplas formas de perspetivar a realidade e que a sua perceção é apenas uma, dentro de um conjunto de possibilidades;
- é capaz de pensar sobre o próprio pensamento e sobre os pensamentos das outras pessoas e, portanto, percebe que, face a uma mesma situação, diferentes pessoas têm diferentes pontos de vista. Reflete sobre a sociedade e quer transformá-la, mais tarde vem o equilíbrio entre pensamento e realidade.

Outro aspeto relevante para este estudo, é a relação que Piaget (1971) estabelece entre o desenvolvimento cognitivo da criança e o desenho, a perceção, e a respetiva representação do espaço, conceitos fundamentais para as artes visuais.

### **Desenho**

“A partir do estágio de desenvolvimento cognitivo pré-operatório, Piaget considera o desenho uma ação concreta que ajuda a criança a interpretar o mundo através da imitação do real. O desenho é a acomodação imitativa.” (Oliveira, 2005)

### **Perceção**

Através do estudo *A Construção do Espaço, segundo Jean Piaget* (Oliveira, 2005), refere o autor e define que o processo de perceção está relacionado a:

“(…) um aspeto figurativo, que corresponde à perceção, à imagem, etc, revelando assim uma interação entre as duas formas de estrutura. (...) as estruturas figurativas, estão constantemente subordinadas às operativas e não se desenvolvem por filiação direta, umas a partir das outras, mas, por enriquecimento progressivo, procedem das estruturas operativas e de suas interações com os dados da experiência.”

## ***A Construção do Espaço***

Recorrendo novamente a Oliveira (2005),

“para Piaget a construção do espaço ocorre desde o nascimento do indivíduo e é paralela às demais construções mentais, constituindo-se com a própria inteligência. Esta construção se processa progressivamente, nos planos perceptivo e representativo.

Inicialmente a construção do espaço se prende a um espaço sensório-motor ligado à percepção e à motricidade. Este espaço (...) emerge dos diversos espaços orgânicos, como o postural, o bucal, o tátil, o locomotor, etc. (...) não é constituído por simples reflexos, mas por uma interação entre o organismo e o meio ambiente, durante a qual o sujeito se organiza e se adapta continuamente em relação ao objeto. Em seguida a construção do espaço passa a ser representativa, coincidindo com o aparecimento da imagem e do pensamento simbólico, que são contemporâneos ao desenvolvimento da linguagem.

A representação precede, na construção do espaço, como que ignorando as relações métricas e projetivas já construídas no nível sensório-motor. Na verdade, o espaço representativo se processa como uma reconstrução. Deste modo, a criança reconstrói o espaço, mediante a atividade representativa exercida sobre a atividade perceptiva.

A última etapa da construção do espaço é operatória e, como as anteriores, se processa através de reconstruções sucessivas, sendo a primeira concreta e a segunda formal.

As primeiras operações espaciais (...) são topológicas, a partir delas é que são estabelecidas simultaneamente as relações projetivas e euclidianas.

## ***Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem\_II - Jerome Bruner***

Em consonância com a evolução curricular anteriormente mencionada, Bruner pertence a uma corrente cognitivista-construtivista, que defende que o aluno deve assumir um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, através de métodos assentes na descoberta e na resolução de problemas. Acredita na importância da linguagem e das influências sociais no desenvolvimento cognitivo.

Sendo o desenho em particular, e as artes visuais em geral, uma linguagem de alfabeto próprio, uma forma de comunicação e de representação do mundo, da realidade e do imaginário, cuja metodologia recorrente é projectual e de resolução de problemas, este autor enquadra-se no âmbito desta revisão literária.

### ***Teoria de Desenvolvimento Cognitivo***

À semelhança de outros autores, Bruner (1966) também estabelece 3 estádios de desenvolvimento cognitivo que correspondem a conjuntos de sistemas de representação: 1º estádio de respostas motoras (0-3 anos), 2º estádio icónico (3-9 anos) e 3º estádio simbólico (a partir dos 10 anos).

Assim, a partir dos 10 anos de idade, a linguagem assume-se como meio de representação da realidade. Esta é já um sistema mais elaborado e especializado de atividade simbólica.

Os principais pressupostos da teoria de desenvolvimento cognitivo de Jerome Bruner (1966) baseiam-se sobretudo em 3 factores:

- na interiorização dos acontecimentos através de um sistema de armazenamento que corresponde ao meio ambiente, no qual a construção progressiva de uma representação do universo ultrapassa os dados sensoriais imediatos;
- na necessidade de interações sistemáticas e contingentes com o(s) educador(es) através de processos de mediação, no qual o papel dos educadores é essencial, não só para transmitir, mas também para interpretar a cultura;
- no papel fundamental da linguagem como facilitador do ensino. Para além da função de comunicação, a linguagem tem um papel ordenador do meio ambiente, indispensável para a progressiva representação do mundo exterior.

É a partir deste último que desenvolve importantes teorias sobre o ensino.

### **Teoria de Ensino**

Sendo as teorias do desenvolvimento fundamentalmente descritivas e as teorias de ensino prescritivas e normativas, é imprescindível que estejam em consonância e permanente relação. No fundo, representam as regras, relativas aos meios de atingir conhecimentos ou aptidões e estabelecem critérios e condições para os satisfazer.

Um dos pilares fundamentais da teoria de ensino de Bruner é a **motivação**.

Para tal, Bruner (1977), defende que o professor deve:

- proporcionar experiências que gerem predisposição para a aprendizagem (em geral ou específica), tendo em conta factores motivacionais, culturais e pessoais, com especial atenção na gestão da relação pedagógica de autoridade/autonomia,
- assegurar a exploração de alternativas por parte do aprendiz, com gestão do nível ótimo de incerteza ou de dificuldade,
- estruturar os conhecimentos de forma a estabelecer vias que permitam uma adequação entre os conteúdos e as capacidades de aquisição dos indivíduos, nomeadamente: i) simplificação da informação, ii) possibilidade de gerar novas proposições e iii) possibilidade de aumentar a capacidade de manipulação de um corpo de conhecimentos.
- dar a conhecer os resultados, onde o *feedback* permitirá confirmar ou corrigir o processo de aprendizagem, envolvendo a avaliação dos progressos e das dificuldades, relativamente aos objetivos, e intervindo corretivamente

### **Implicações educativas da teoria de ensino de Bruner:**

- a organização curricular e a seleção das estratégias de ensino devem respeitar as características de cada estágio de desenvolvimento, adequando-se às mesmas. Particularmente no ensino secundário, deve privilegiar a representação simbólica (formas condensadas de pensamento, símbolos e o recurso ao raciocínio hipotético-dedutivo).
- o currículo deve ser organizado diferencialmente, contendo diversas formas de ativar os alunos, diferentes formatos de apresentação dos conteúdos e várias possibilidades de concretização e evolução nas sequências. Mas também, deve considerar as diferenças individuais, não só no que respeita ao desenvolvimento cognitivo, como também a aspetos socioculturais e pessoais.

## **Motivação**

Segundo diferentes autores, Weiner (1979), Huertas (2001), Bzuneck, (2001), ou Cavenaghi, (2009), persiste a ideia chave de motivação enquanto conjunto de variáveis que ativam a conduta e/ou a orienta no sentido da consecução de um determinado objetivo. É o que move o indivíduo numa direção ou finalidade determinada, disposto a manter o esforço necessário para alcançar uma meta. Ou seja, é a predisposição para o empenho, a persistência e o esforço que visam atingir um objetivo.

A motivação relaciona-se com valores superiores como a satisfação no trabalho bem feito, a superação pessoal, a autonomia, o gosto pelo conhecimento e sobretudo a sensação positiva que está subjacente à obtenção do êxito.

Para Ryan e Deci (2000), motivação é um fenómeno que depende de diferentes parâmetros. Cujo processo envolve não só a análise do grau de motivação, como também a respetiva orientação. Quer isto dizer, o objetivo da ação ou o seu porquê.

Numa abordagem de causa-efeito, podem-se distinguir duas formas distintas de motivação: *Intrínseca* e *Extrínseca*.

### **Motivação Intrínseca**

A *motivação intrínseca* baseia-se no sentimento de competência e autodeterminação que se produz na realização da tarefa por ela mesma, sem que dela dependa de uma recompensa externa.

Segundo Guimarães e Bzuneck (2002), a motivação intrínseca é determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, autonomia, e competência. As situações que nutrem as três necessidades psicológicas promovem a motivação intrínseca, já as falhas no atendimento de tais necessidades acarretam decréscimo ou até impedem o seu surgimento.

Ryan e Deci (2000) acrescentam ainda que a motivação intrínseca é a propensão para aprender e assimilar. É fazer algo por um gosto ou interesse que está inerente ao indivíduo. Desta forma, ocorre entre o indivíduo e a tarefa, e acontece apenas nas atividades que envolvem interesse interno e inerente ao sujeito.

No artigo *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*, os autores Ryan e Deci (2000), apresentam duas teorias de motivação intrínseca. A “Operant

Theory” na qual o indivíduo se move pela recompensa da satisfação da realização da própria atividade e a “Learning Theory” ou “Cognitive Evaluation Theory” que assenta na satisfação de necessidades psicológicas de autonomia, competência, controle e autodeterminação. Nestes casos, o desafio, a liberdade, a curiosidade, a novidade são factores que contribuem para a motivação intrínseca do sujeito.

Concluem que os comportamentos intrínsecos refletem-se diretamente no empenho e na qualidade da experiência e da performance do indivíduo, diferenciando-se dos motivados por razões extrínsecas.

No que respeita ao contexto escolar, Guimarães e Bzuneck, (2002) referem que,

(...) há indicadores de que a motivação intrínseca desperta e sustenta processos de aprendizagem de mais alta qualidade, constituindo-se, portanto, num objetivo valioso a ser buscado na área educacional. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, envolvendo-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio. Apresenta entusiasmo na execução das tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios.

### ***Motivação Extrínseca***

A *motivação extrínseca* está relacionada com a realização de uma tarefa, com um fim compensatório, como a atribuição de um prémio ou simplesmente para evitar uma punição.

É a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como a obtenção de recompensas materiais ou sociais de reconhecimento, ou com o objetivo de atender a comandos ou pressões de outros, ou ainda, para demonstrar competência ou valor. (Guimarães e Bzuneck, 2002)

Os mesmos autores, relacionam a motivação extrínseca diretamente com as aprendizagens escolares, do seguinte modo:

(...) o aluno extrinsecamente motivado avalia cognitivamente as atividades como um meio dirigido a algum fim extrínseco, ou seja, acredita que o envolvimento na tarefa trará resultados desejados como, por exemplo, notas altas, elogios, prêmios ou ajudará a evitar punições. Em decorrência dessa relação instrumental, pouca persistência é relacionada à motivação extrínseca pois, sendo retirada a consequência, a motivação para o trabalho desaparece. (Guimarães e Bzuneck, 2002)

No entanto, no estudo anteriormente referido, Ryan e Deci (2002), contestam a definição clássica de motivação extrínseca como um comportamento invariavelmente não autónomo e externo ao sujeito. Expõem a “Self-Determination Theory”, na qual defendem uma gradação na autonomia da motivação. Assim, apresentam um modelo de diferentes níveis de motivação extrínseca.

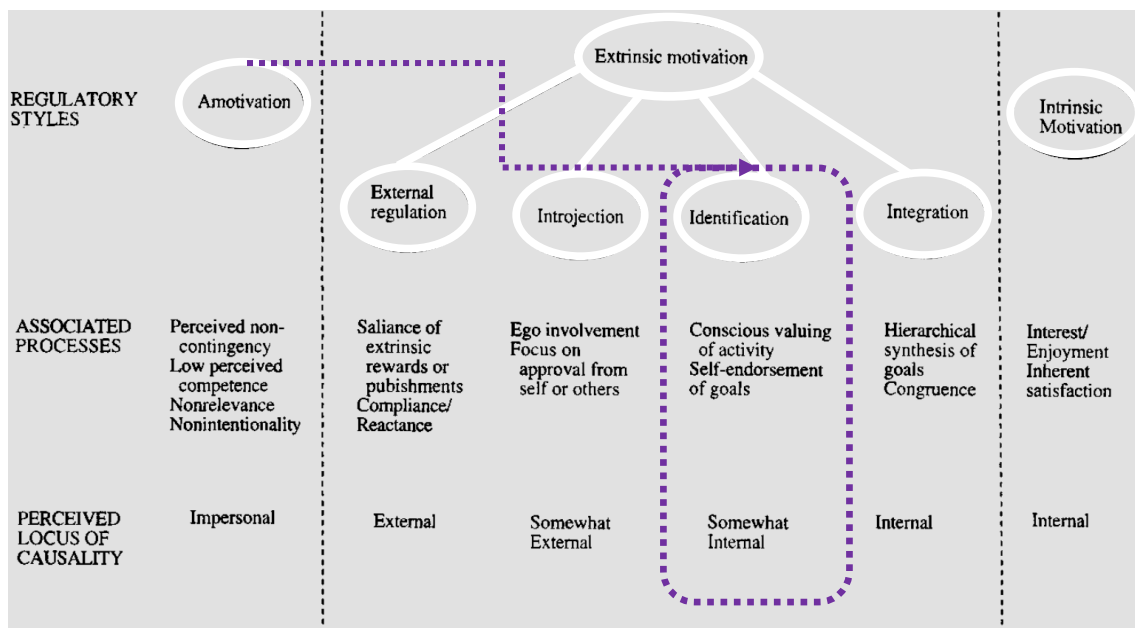


Diagrama 1- Níveis de Motivação Humana (adaptado de Ryan e Deci (2002))

Segundo o diagrama acima apresentado, estipulou-se como uma meta para o projeto de intervenção um incremento na motivação dos alunos para o trabalho e aprendizagem que atingissem, pelo menos, o nível de motivação extrínseca classificada como *Identificação*. A este processo, está associada tanto a consciencialização do valor da atividade, como também a definição de objetivos com o fim de se autopromover. Corresponde portanto, a uma motivação extrínseca que pressupõe um processo interno, e que se distingue do mero cumprimento da tarefa para obtenção de recompensas ou fuga de punições.

Com base nesta classificação, as questões que se colocam para o desenho da unidade de projeto a implementar seriam: *Que tipo de tarefas conceber de modo a motivar os alunos para a literacia artística? E que tipo de competências desenvolver para atingir comportamentos e alunos motivados tanto extrínseca como intrinsecamente?*

### **Motivação pela Arte**

Mais do que motivar os alunos para o ensino das artes, o objetivo da intervenção foi mais abrangente. Pretendeu-se motivá-los para a aprendizagem através da Arte, utilizando-a como um meio e não como um fim.

Neste sentido, alguns estudos desenvolvidos relacionam ambos os conceitos e pretendem demonstrar a mais-valia do ensino artístico na construção de alunos mais motivados para aprender.

No artigo *Arts Voices: Middle School Students and the Relationships of the Arts to their Motivation and Self-Efficacy*, Moorefield-Lang (2010), estabelece a relação entre a educação/ensino das artes e a motivação pessoal e a autoconfiança em estudantes do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. O estudo visa descobrir qual o valor intrínseco das artes para os jovens, dando voz às suas ideias e perspetivas.

Os resultados encontrados indicam que:

1. Parte dos professores proporcionam ambientes que estimulam a criação, direcionam para a descoberta e para a tomada de decisões, cientes das suas próprias escolhas, ainda que conscientes dos riscos que lhes são inerentes. Remetendo para a ideia de que alunos motivados e estimulados serão capazes de vencer o medo para provar as suas capacidades.
2. O gosto pelo que fazem, conduz consequentemente à procura da melhoria e da perfeição, não só nas disciplinas artísticas, mas com reflexo também na generalidade das matérias do conhecimento.
3. Os programas de artes nas escolas produzem ainda consideráveis ganhos na disciplina pessoal, no trabalho em colaboração e na ética profissional. São importantes na motivação dos estudantes a todos os níveis de conhecimento, uma vez que os treina para aprender na diferença, por caminhos criativos, explorando novos mundos, talentos e modelos de pensamento.
4. Por autoconfiança, entende-se, a capacidade de acreditar nos próprios talentos e habilidades para atingir objetivos. Neste aspeto, o estudo mostra que a educação das artes começa por trabalhar a coletividade e ensina os

alunos que a partilha de trabalho e competências é gratificante, facultando a obtenção do reconhecimento e do mérito. Isso ajuda a construção da confiança em si próprio, ultrapassando o medo de mostrar aos outros os seus trabalhos e talentos, sem reservas ou receios de falhar. Ensina-os a falar em público, a partilhar as suas experiências e a vencer a timidez.

5. A relação com os colegas é importante na construção da confiança em si próprio. Os jovens, mais do que a aprovação dos pais, adultos ou professores, procuram a confiança de si próprios e dos colegas. A comparação de talentos e habilidades e a competição são abordadas como uma situação existente na escola, na sociedade e na vida em geral.

O estudo conclui que se as disciplinas artísticas podem ajudar os jovens a obter autoconfiança, uma vez que que promovem várias oportunidades de se sentirem empenhados e bem-sucedidos, logo, a sua existência no currículo do ensino básico é fundamental, já que esta é o momento chave para a construção das suas personalidades!

Assim, as artes no seu todo (plásticas, música, dança, representação, etc.), complementam as restantes disciplinas curriculares, tanto na área das ciências, desenvolvendo a capacidade de raciocínio lógico e abstrato, como na área das línguas e humanidades, ajudando os jovens a trabalhar as suas diferentes formas de expressão.

O ensino das disciplinas de vertente artística pode ser fundamental enquanto contributo para a construção da personalidade de jovens mais motivados e confiantes, seguros das suas capacidades, capazes de correr riscos, enfrentando novos desafios e abertos para o conhecimento e descoberta de novos mundos. Qualidades estas, que uma vez desenvolvidas na pessoa, refletir-se-ão em todo o seu desempenho escolar.

## **1.2 Paradigmas do Ensino Artístico**

### **Contexto e Evolução**

É apenas na Idade Moderna que surge o conceito de infância enquanto uma fase no crescimento físico e psíquico do ser humano, antecedendo a fase adulta. Só a partir de então, as crianças passam a ser vistas como um ser social, assumindo um papel central nas relações familiares e na sociedade, com características e necessidades próprias.

É sobretudo no fim do século XIX e do início do século XX, com a introdução da Educação Artística nos currículos, que se reconhece a existência de arte infantil.

A questão da arte na infância começa a ser alvo de reflexão e estudo tanto para artistas, como para pedagogos e psicólogos. Em 1895, o psicólogo James Sully publica o livro *Studies of Childhood*.

Assim, a produção artística infantil existente e a sua implicação pedagógica tornou-se um tema premente. Como consequência, assiste-se a uma reforma na Educação Artística.

Neste contexto, em que emergiam as teorias psicológicas de interpretação dos desenhos infantis e o seu paralelo etnológico, a experiência pedagógica de Franz Čížek (1865-1946) assume-se como catalisadora de uma reforma não só na pedagogia, mas como uma importante inovação artística, na medida em que passa a reconhecer como Arte a expressão natural e inocente dos desenhos infantis - Movimento da Autoexpressão.

Franz Čížek seguindo uma nova linha orientadora para o ensino instrutório do desenho, tal como anteriormente Pestalozzi (1746-1827) e Fröbel (1782-1852), rompe com o método da cópia (tanto a partir do natural, do modelo ou da estampa) e defende que a espontaneidade dos desenhos infantis era a força impulsionadora da criatividade. O seu trabalho resulta do intercâmbio e troca de ideias de diferentes correntes no que respeita à perceção.

O resultado dos desenhos produzidos pelas crianças que frequentavam as suas classes revelavam formas artísticas e criativas, em oposição aos tradicionais desenhos de cópias elaborados nas escolas, cuja criatividade era banida, e importava, tão somente, a aquisição técnica e a fiel reprodução dos desenhos originais.

Com Franz Čížek um importante passo foi dado no sentido da Educação Artística infanto-juvenil assumido nos seus moldes contemporâneos.

Desta experiência realçam-se três grandes eixos potenciadores da criatividade:

- a arte infantil como sinónimo de prazer, diversão e felicidade;
- a liberdade e autonomia;
- a experimentação de múltiplas técnicas e materiais.

Ao se abordar o tema da infância e da arte infantil, existem conceitos que se julga serem intrínsecos, e conseqüentemente, inseparáveis da educação artística infantil. Das várias ideias expressas no texto de Laven (2012) acerca da experiência inovadora de Franz Čížek com a “Viennese Juvenile Art”, importa realçar a ligação da arte com o prazer, a diversão e a felicidade como prolongamento do conceito de infância.

Este conjunto de conceitos vem reforçar a ideia de criatividade, a qual é imperativa à Arte, se entendida muito para além da simples cópia e domínio da técnica do desenho ou da pintura.

A par do sucesso da experiência pedagógica de Cizek, que se afirmou não como um pedagogo, um cientista ou um teórico, mas como um artista inovador na sua atividade pedagógica, refletindo-se nas correntes da Educação Artística dos dias de hoje, Arthur Efland (1976) faz uma análise funcional à arte instituída nas escolas dos Estados Unidos da América dos anos 40-50 do século XX e constata a desvalorização das artes no contexto escolar, em detrimento das ciências exatas e das línguas, sendo que o trabalho do professor de artes não é valorizado pela restante comunidade educativa.

Efland critica também o espaço das artes nos currículos. No seu entender, a sua finalidade não passa pelo conteúdo específico da disciplina, no desenvolvimento plástico-expressivo das crianças, mas como contributo lúdico-recreativo e terapêutico. Desta forma, a sua pertinência é justificada apenas por um currículo oculto.

Fazendo a ponte do panorama norte-americano com o exemplo nacional, também por cá, a figura do professor de artes é praticamente inexistente no 1º Ciclo do Ensino Básico, cabendo ao professor generalista titular da turma, entregue à sua maior ou menor sensibilidade e conhecimento na área, abordar/explorar os conteúdos da expressão artística. Raros são os casos em que está previsto tempo para as expressões plásticas, dadas por um educador de arte. Quando assim acontece, é uma escolha e oferta da escola, cuja frequência nessas atividade são também opcionais para as crianças (Atividades de Enriquecimento Curricular).

Continuando o estudo comparativo entre o caso norte-americano e o sistema de ensino português, o relato de Efland em 1976, “art is the last subjects to be added to the curriculum and the first to go when funds are short”, parece cada vez mais atual, transversal e pertinente. As recentes políticas educativas de 2012, à custa de medidas de contenção orçamental, refletiram de imediato o desinvestimento na componente artística (das artes visuais) no currículo do ensino básico.

Para concluir, podemos verificar que algumas questões e dificuldades no ensino das artes visuais são sentidas cultural e transversalmente. Se por um lado o início do século XX veio trazer um incremento no ensino artístico, no sentido da sua democratização, marcada pela introdução nos currículos escolares e por novas experiências didático-pedagógicas, por outro, passado um século, poucas foram as evoluções no que respeita à conquista de prestígio e credibilidade. Numa era em que a imagem é o veículo chave da comunicação,

não se compreende a contínua fragilidade e desinvestimento nas artes visuais no contexto escolar. Continuará o ensino artístico mais dependente das funções do currículo oculto que lhe são inerentes, do que das suas funções específicas de aprendizagem?

## Correntes de Educação Artística

Em *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal* (Sousa, 2007), refere que as correntes de educação artística defendidas por Arthur Efland (1979) resultam do cruzamento teórico dos domínios da Estética e da Psicologia:

“Segundo Efland existe uma relação intrínseca entre a estética mimética e a psicologia comportamental, a estética pragmática e as correntes psicológicas de reconstrução social, a estética expressiva e a psicanálise, e a estética formalista e a psicologia cognitiva, de onde derivam os paradigmas mimético-behaviorista, pragmático-social-reconstrucionista, expressivo-psicanalítico, e formal-cognitivo, respetivamente.”

Efland (1995), apresenta de forma sucinta a seguinte tabela:

Teoria Estética	Teoria da Aprendizagem	Ideologia Implícita
<i>Mimética</i> “Arte é imitação”	<i>Behaviorista</i> “Aprendizagem por imitação”	<i>Moralidade tradicional</i> : controle social
<i>Pragmática</i> “Arte é instrumental”	“Aprendizagem é instrumental”	Reconstrutivismo social
<i>Expressiva</i> “Arte é autoexpressão”	<i>Psicanalítica</i> “Aprendizagem é crescimento emocional”	Libertação pessoal
<i>Formalista</i> “Arte é de ordem formal”	<i>Cognitiva</i> “Aprendizagem é realização conceptual”	Controle tecnocrático

Tabela 1 - Estética, Aprendizagem e Ideologias Implícitas (adaptado de Arthur Efland, 1995)

Sousa (2007), a partir de Efland (1979) caracteriza assim as diferentes correntes:

“- A **mimética-behaviorista** encara a Arte e a Educação como processos que implicam a imitação. Se a Arte é imitação da Natureza, e a sua aceitação depende do maior ou menor grau de semelhança do objeto representado com o real, a Educação só é possível através da repetição, de forma exata e indiscutível. Esta corrente deriva, no âmbito da Estética, das teorias miméticas, que remontam a Platão e cujo centro de interesse é o

Universo ou a Natureza, e no âmbito da Psicologia, das teorias comportamentais, originárias do século XX.

- Para a corrente **pragmática-reconstrucionista**, a Arte e a Educação têm valor instrumental, na medida em que contribuem para que o ser humano, artista ou aluno, conheça e intervenha sobre a realidade, sendo que esta, ao invés do modelo anterior, não é aceite como verdade absoluta, mas passível de mudança. A aprendizagem consiste no desenvolvimento de competências que permitam responder adaptativamente à realidade, e dessas respostas resulta uma reatualização constante do conhecimento. Do mesmo modo que a Arte advém do processamento e consequente reelaboração de experiências por parte dos artistas, a Educação faz-se em contacto direto com o meio, e assenta na apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem. Esta corrente, intrinsecamente relacionada com o movimento de reconstrução social, teve início nos anos 30 do século passado, no período que sucedeu à Primeira Guerra Mundial e antecedeu à Segunda, quando muitos professores, de todas as áreas, recorreram ao método de resolução de problemas para que os alunos, conscientes da realidade social, fossem capacitados de atuar sobre ela, e assim contribuir para a mudança.

- Na corrente **expressiva-psicanalítica**, Arte e Educação centram-se no sujeito, e dão ênfase à esfera emocional da sua personalidade, por influência da Psicanálise e da Psicologia do Desenvolvimento. Se a Arte, para o artista e para o fruidor, representa a possibilidade de desenvolvimento afetivo, a Educação para o aluno também contribui para desencadear esse processo, tendo sempre em conta as características especiais daqueles e deste, pelo que ambas assumem um carácter terapêutico. Na Arte, o artista surge como um ser único, com particularidades que o distinguem dos demais, sendo valorizada a sua originalidade, expressa nas obras que produz, enquanto na Educação Artística, o professor respeita a individualidade dos alunos, e procura corresponder-lhes de modo diferenciado, sem contudo interferir na revelação do seu potencial criativo. Só assim, os alunos, também eles, a seu modo “artistas”, tal como os artistas e os fruidores, gozam de plena liberdade de expressão, essencial à criação, o que se traduz numa aprendizagem geradora de um conhecimento intuitivo, de carácter subjetivo, que advém sempre de uma construção pessoal. Para o movimento da Expressão Livre, normalmente designado de Educação pela Arte, iniciado

um pouco antes do término da Segunda Guerra Mundial, concorrem Herbert Read (1893-1968) e Viktor Lowenfeld (1903-1960).<sup>3</sup>

- A corrente **formalista-cognitiva** confere à Arte um conhecimento específico e um valor próprio. Ao contrário da corrente expressiva-psicanalítica, segundo esta perspectiva, Arte e Educação não obedecem a um movimento do interior para o exterior, sendo que a aprendizagem não se centra nas características especiais de cada um, mas naquilo que é comum a todos, para a partir daí, estabelecer um conjunto de leis, inerentes às obras, e aos atos educativos neste âmbito. Se o papel do professor se havia diluído na corrente expressiva-psicanalítica, agora este recupera o seu lugar, como mediador entre o aluno e a linguagem visual, da qual é portador, e que o aluno necessita de adquirir para dominar esta área do conhecimento humano. Contrapondo-se à corrente pragmática-reconstrucionista, a Educação Artística resultante da corrente formalista-cognitiva não necessita de pretextos sociais para se afirmar, mas vale por si mesma, uma vez que lhe corresponde um conhecimento próprio, tal como acontece com outras disciplinas. Para a sistematização desse conhecimento contribuiu sobremaneira Rudolph Arnheim (n. 1904), sendo também de referir Ralph Smith e Jerome Bruner (n. 1915), este último considerado por muitos como o “pai” da Psicologia Cognitiva.”

Segundo Efland (1995), a evolução da concepção de arte modernista para o ecletismo estético pós-moderno vem levantar várias questões no foco curricular da Educação Artística. Enquanto a arte modernista deveria considerar uma organização formal com propósito nos valores estéticos, direcionada para um público conhecedor e com gosto artístico, autónoma, auto-suficiente e despreocupada do seu contexto social, surge uma nova filosofia em que o trabalho artístico não se dissocia dos outros e se relaciona com a cultura da sociedade que a inspirou e a fez nascer.

Nesta perspectiva, também o currículo deve refletir e apoiar esse pluralismo que caracterizava esse novo presente do mundo da arte. Um currículo não eclético apenas seria indicado se adotado um único modelo de ensino artístico como verdadeiro.

“O ecletismo não é um valor em si próprio, mas evoca o aluno a ser capaz de compreender o significado de viver e trabalhar com conceitos detentores de valor estético.” (Efland, 1995)

---

<sup>3</sup> Segundo Maria Acaso (2009) em *La Educación Artística No Son Manualidades*, Viktor Lowenfeld nasce na Áustria em 1903 e desde 1926 dedica a sua carreira ao estudo do desenvolvimento psicológico infantil através das artes visuais. Defende as artes visuais não como um fim, mas como um meio de desenvolvimento da criatividade por meio da libertação da própria expressão, o que contribui para a construção de um ser humano mais criativo e resolutivo em todas as áreas.

Compreender o valor estético passa por compreender a mensagem contida no objeto artístico, sabendo analisar o seu contexto cultural.

Com base nos estudos de Arthur Efland, também Maria Acaso (2009), no seu livro *La Educación Artística No Son Manualidades*, e tendo como exemplo o percurso norte-americano, apresenta no capítulo IV uma visão diacrónica das diferentes concepções de currículo, até ao início do século XXI.

Segundo o olhar crítico da autora, mesmo nas últimas décadas do século passado, a Educação Artística era ainda considerada uma área de estudo vinculada às manualidades e não ao intelecto, cujo foco didático era a produção, em detrimento da análise, e onde o papel das artes visuais era apenas de ornamento dos objetos produzidos.

Assim, utiliza a terminologia **manualidades** para exprimir um currículo em que os conteúdos são essencialmente centrados nas técnicas, referindo uma vez mais o papel do currículo oculto existente no desenvolvimento das atividades da Educação Artística.

As manualidades são resultado de teorias como a autoexpressão criativa, a organização da Educação Artística como disciplina, o currículo multicultural e as ideias reformistas e reconstrutivista do pós-modernismo.

Uma vez mais, reforçam-se as principais características do **Movimento da Autoexpressão**, iniciado no final do século XIX, cuja ideia base assenta na Arte como um modo de expressão pessoal e individual. Como tal, o aluno deve criar em absoluta liberdade, considerando-se mesmo prejudicial, exibir exemplos de arte de outros autores, e onde apenas a exploração técnica é utilizada para atingir a libertação emocional.

No início do século XX surge a necessidade de organizar o ensino, classificando as áreas de estudo em disciplinas, para as quais é construído um currículo. Contudo, só nos anos 60 do século passado é que a Educação Artística figura nos currículos como disciplina. Para tal, foi necessário cumprir os requisitos de identificar conteúdos reconhecíveis, desenvolver um corpo de procedimentos característicos, metodologias de trabalho e obter resultados capazes de serem avaliados quantitativamente.

Por altura dos anos 80, o **Discipline Based Art Education** desenha um sistema curricular estruturado do geral para o particular, organizado por unidades didáticas, que contemplam 4 eixos fundamentais básicos (criação, crítica, história da arte e estética).

É neste momento que a criação artística deixa de ser o único foco curricular, e passa a ser incluída a atividade de análise, fundamentada pelo desenvolvimento de competências de

compreensão e apreciação da arte, a partir do conhecimento das teorias de concepção artística e da capacidade de relacionar e criar.

Nos anos 90, acompanhando a tendência da Educação em geral, são introduzidos conceitos do **currículo multicultural**, no qual o desenho curricular deve conectar-se com a realidade da comunidade onde se insere o processo educativo. Assim, dá-se o encadeamento curricular com a arte pós-moderna, que pretende formar pensadores críticos com o sistema social, atendendo à diversidade cultural na Arte e nas pessoas.

A rutura com o pensamento modernista, em que a arte tem valor em si mesma, comunica com uma linguagem universal e pode ser apreciada fora do seu contexto, desencadeia duas propostas curriculares distintas: a reformista e a reconstrutivista.

“Por um lado, a hipótese de reforma parte do princípio de que é possível reinterpretar os modelos existentes e adaptá-los às exigências do presente. Por outro lado, a reconstrução recusa a possibilidade de reformar modelos anteriores apelando a uma mudança estruturante nos modos de pensar e de fazer.” (Silva, 2010)

O **currículo reformista**, por muitos considerado herdeiro dos ideais modernistas, mais conservador e pouco democrático, propõe integrar a mudança, partindo dos modelos anteriores. Defende que para entender e desfrutar a obra de arte não é necessário situá-la no seu contexto e que não é função do professor de arte desenvolver a consciência social dos alunos.

Simultaneamente, uma reação contrária surge na resposta do **currículo reconstrutivista**. Apresenta-se um modelo completamente novo, mais aberto às questões sociais como a segregação racial e de género. Este modelo educativo reclama a leitura do contexto como parte fundamental da interpretação e da produção de imagens.

No que respeita à exploração cultural artística, os reconstrutivistas consideram que o importante é a abertura para outras experiências artísticas, mais do que conhecer em profundidade uma única.

Assim, o reconstrutivismo acredita na Arte como meio privilegiado para a crítica social, uma vez que “as obras de arte valorizam-se pelo conteúdo que transmitem, mais do que pelas características formais, assim como pela capacidade de estimular conexões simbólicas com o espectador.” (Acaso, 2009)

O modelo reconstrutivista configura-se assim, uma das bases do currículo pós-moderno, tendo como fundamentos:

- O discurso conotativo que impera nas obras de arte e nas produções visuais, cujo trabalho da educação é descobrir o seu significado;
- A Educação Artística não deve estar orientada apenas para a produção;
- O reconhecimento do uso da comunicação visual como um objetivo da obra de arte;
- A criação de artefactos visuais deve estar associada à criação de consciência social;
- Um dos grandes objetivos da Educação Artística é o desenvolvimento da interpretação visual.

Uma outra abordagem curricular que reforça os ideais pós-modernistas é apresentada por Ana Mae Barbosa<sup>4</sup>. Defende que a educação artística deve partir de um programa educativo que contemple três eixos, ao qual chamou **Abordagem Triangular**. O processo consiste em três abordagens para se construir conhecimentos em arte: conhecer (apreciação artística a partir da leitura de imagens), contextualizar (histórica e culturalmente a obra de arte, o artista ou a corrente artística) e produzir (prática artística, saber fazer).

Fruto de um desfasamento entre o contexto cultural contemporâneo e a experiência escolar, Acaso (2009), reconhece que todos os modelos curriculares apresentados são então (ainda) utilizados, refletindo que os modelos em prática foram desenhados para tempos já passados. Não obstante, reivindica uma nova reformulação currículo-didática, que considere a era *pós-pós-moderna*.

É a partir desta necessidade de mudança que se introduz neste estudo o conceito de **Cultura Visual**. Surge de certo modo, como uma tendência na evolução do pensamento pós-moderno na Educação Artística, substituindo por vezes o conceito de artes visuais.

Carolina Silva (2010), na sua tese de mestrado *A Cultura Visual na Educação Artística*, caracteriza-a a partir das suas três dimensões:

“(...) fenomenológica, substancial e pedagógica. A primeira descreve-a como um fenómeno cultural contemporâneo em que o predomínio dos registos visuais influencia a construção de novos saberes e novos modos de ser; a segunda incide sobre os seus conteúdos, que incluem quer a Arte Erudita quer a Cultura Popular, entre muitos outros; e a terceira reflete sobre a importância da visualidade e da interdisciplinaridade no seu desenvolvimento enquanto área teórica.”

---

<sup>4</sup> Ana Mae Barbosa nasce no Brasil em 1936. Após se licenciar em Direito, dedica os seus estudos à Educação Artística, sendo pioneira e a principal referência no Brasil para o ensino da Arte nas escolas.

A autora acrescenta também que “As propostas de mudança começam a formar-se na década de noventa e defendem, em traços gerais, a transição do enfoque da Educação Artística na Arte, muitas vezes sinónimo exclusivo de Arte Erudita, para uma categoria mais inclusiva, a Cultura Visual”. (Silva, 2010)

Apesar de ser proposta ou defendida por vários autores, interessa neste estudo entender a Cultura Visual na Educação Artística como a forma de comunicar visualmente a partir da leitura de imagens, quer artísticas, quer não-artísticas.

Para tal, entende-se como um prolongamento dos fundamentos pós-modernos, apresentando um “novo paradigma educativo que, enquadrado pelas mudanças nos contextos socioculturais atuais e nas áreas epistemológicas que influenciam a teoria da Educação Artística, (...) apela a uma prática focada na capacitação crítica dos alunos.” (Silva, 2010), assim como a integração dos *media*, dos recursos tecnológicos e do modelo da Comunicação Visual.

Segundo Silva (2010), citando Paul Duncan (2001c), há que refletir que:

“(1) mesmo que o dia-a-dia seja exponencialmente mediado por dispositivos tecnológicos, a dependência da tecnologia parece redutora uma vez que aparentemente deixa de fora o cenário natural; (2) considera restrita a classificação das pessoas como consumidoras porque a nossa existência não se esgota nessa condição; (3) entende que mais do que a informação o importante é o significado veiculado pelas imagens.”

Assim, e para concluir, ainda que sejam considerados os recursos tecnológicos e informáticos no processo de consumo de imagens, de entendimento e de produção da Cultura Visual, para a Educação Artística, é fundamental que se defenda que estes meios apenas complementam a comunicação e produção artística, mas não se substituem às linguagens mais tradicionais, como o desenho ou a pintura.

## **A Revolução Digital no Ensino das Artes**

### ***A Revolução Digital do séc. XX***

A evolução tecnológica do final do século XX e início do século XXI, com a introdução do uso dos computadores nos mais diferentes sectores profissionais, obrigou a um repensar de determinadas metodologias tradicionalmente implementadas, gerando por parte de todos os atores envolvidos um esforço de adaptação.

“A integração das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no ensino é encarada como essencial para o desenvolvimento de um país através da formação de cidadãos mais e melhor preparados para um mundo em constante mudança. São necessários indivíduos com educação abrangente em diversas áreas, que demonstrem flexibilidade e capacidade de comunicação. Tornou-se primordial a promoção de uma educação e formação para todos os cidadãos ao longo da vida. As TIC prometem desempenhar um papel significativo, potenciando professores e alunos. Melhor acesso e eficiência da educação e da formação são essenciais para o desenvolvimento.” (Brás, s.d.).

No que se refere ao ensino, as Tecnologias de Informação e Comunicação constituem, ainda hoje, um desafio, tanto para educadores como para alunos. É ainda na década de oitenta do século XX, perante a forte tendência tecnológica e as suas inegáveis vantagens, que se dá início à sua introdução no sistema de ensino. Inicialmente com um plano de formação para professores, cujo objetivo primeiro era o de incentivar a utilização de recursos didáticos digitais. Posteriormente, com o foco nas aprendizagens e na melhoria da formação do aluno. Esta introdução vai obrigar a revisões curriculares, no sentido da reformulação de conteúdos de disciplinas já existentes ou mesmo na introdução de novas áreas disciplinares autónomas. Em 2001-2002, as TIC entram definitivamente para os currículos nacionais do ensino básico e secundário<sup>5</sup>.

A já referida revolução tecnológica do final do século XX reformulou também as atividades artísticas nas suas diversas especialidades. O aparecimento do computador veio acrescentar uma mudança de paradigma, provocando mesmo, em alguns casos, o desaparecimento de certas profissões. Do desenho à ilustração, da arquitetura ao *design*, acelerou tanto o processo de criação como a própria atividade projectual. A era digital obrigou à adaptação no *modus operandi* dos profissionais, passando a centralizar em si diferentes funções.

Exemplos flagrantes na arquitetura são os *softwares* de desenho técnico e de modelação tridimensional e mais recentemente, as impressoras 3D, que fazem com que o arquiteto não mais recorra a desenhadores ou maquetistas. Na ilustração com os programas de desenho vetorial, no *design* e na indústria das artes gráficas com simples programas ou aplicações informáticas de tratamento de imagem que aceleraram todo o processo de criação, permitindo a exploração de novas soluções. Se há 15 anos grande parte da atividade do *design* gráfico estava orientada para uma comunicação comercial impressa, com a rápida

---

<sup>5</sup> No que respeita ao ensino superior, essa introdução é contemplada ainda na década de noventa.

propagação da internet, os conteúdos passam a ser digitais e surge a necessidade do domínio de uma nova linguagem com ligações ao vídeo, *web* e animações 3D.

No entanto, a “emergência do computador pessoal e dos programas de edição de computador”, aliada à sua grande disponibilidade para os que não são *designers* ou arquitetos, poderia ter assinalado o início do fim dessas áreas profissionais. A massificação da utilização das tecnologias de informação apresenta-se como um problema à prática dessas atividades, bem como um perigo na educação de futuros profissionais. Com a frequente utilização dos computadores, pessoas sem formação adequada têm vindo a aventurar-se na atividade projectual (Penha, 2012). Essa problemática transporta-se para a Educação quando os alunos dominam o manuseamento do *software* esquecendo-se de que é o ato criativo, o domínio da comunicação visual, da linguagem perceptiva e formal e a metodologia projectual que fazem deles profissionais criativos - “artistas” - e não meros utilizadores de programas informáticos.

Numa época de revolução digital, o ensino deve preparar os alunos para os desafios do futuro. A rápida transformação ao nível tecnológico está a modificar todas as áreas da comunicação visual. A informação interativa e a comunicação tecnológica necessitam de novas estratégias e teorias ao nível da comunicação visual (McCoy, 2005). O domínio do computador tornou-se num desafio para os educadores que hoje têm de preparar os seus alunos para um mercado de trabalho multifacetado (Penha, 2012). É impreterível que os professores estejam sempre atualizados a nível de tendências, conceitos e *software*, de modo a preparar os alunos para as transformações do futuro, para que estes se possam adaptar a qualquer situação ou desafio (Swanson, 2005).

## Conclusão dos paradigmas da Educação e do Ensino Artístico

Inúmeras são as exigências do perfil docente na atualidade. Cada vez mais, cabe ao professor conhecer o seu público-alvo, gerir o seu currículo, assumir o papel facilitador da aprendizagem, disponibilizando o seu saber técnico às experimentações e curiosidades dos alunos, direcionar e motivar a prática didática do coletivo para o individual, proporcionar um ambiente descontraído, de forma que o aluno esteja envolvido de corpo e alma no seu processo de criação artística.

Consequência desse trabalho autônomo, muitas vezes solitário, no qual as tomadas de decisão são constantes, a construção da personagem docente é contínua e evolutiva. Tal como os vários modelos de profissionalidade docente (*académico, personalista, técnico, artesanal e intelectual crítico*) coabitam num só professor (embora se possa evidenciar um aspeto que melhor o defina). Também a partir das correntes da educação artística, facilmente se percebe que, no decorrer da prática letiva e dos processos e metodologias de trabalho específica das artes visuais, conclui-se que recorrentemente, se mesclam várias correntes de educação artística.

Das conceções de Arthur Efland (1979), *mimética-behaviorista, formalista-cognitiva, expressiva-psicanalítica, pragmática reconstrucionista*; ou dos currículos *autoexpressivo, multicultural, reformista, reconstrutivista, pós-pós-modernista*, apresentados por Maria Acaso (2009); da *Abordagem Triangular* de Ana Mae Barbosa, à proposta de *Cultura Visual* de Silva (2010) ou Paul Duncan (2001), facilmente se revêm tais fundamentos em algum momento da prática, presentes num projeto didático, numa fase de trabalho/execução e/ou momento da aprendizagem.

Após a revisão da literatura dos diferentes paradigmas da Educação e do Ensino Artístico, destacam-se algumas ideias comuns aos diferentes autores, que se julgam pautar a didática das artes visuais nos moldes atuais:

- A importância da análise do contexto, tanto educativo e da aprendizagem, para pautar e conduzir a ação docente; como artístico, na leitura e compreensão da obra de arte; como ainda cultural e social, para, através da Arte, poder intervir de forma crítica na comunidade e assim formar cidadãos preparados e ativos;
- A predominância dos valores pós-modernos na abordagem artística, eclética e multicultural;

- A leitura de imagens e obras de arte, para melhor compreender a sua mensagem comunicacional;
- A valorização do conteúdo em detrimento da forma, em que a mensagem se sobrepõe aos valores meramente estéticos;
- O recurso à metodologia de trabalho de resolução de problemas, com vista à atuação na realidade, a partir da sua reinterpretação com respostas novas e criativas;
- A introdução da Cultura Visual como novo paradigma da Educação Artística.

Em suma, o essencial é proporcionar condições favoráveis e potenciadoras de criatividade, construída a partir de um currículo real, que desenvolva aprendizagens significativas, numa abordagem inclusiva, que respeite o ritmo de aprendizagem de cada aluno, adaptado ao contexto sociocultural da ação educativa.

“(...) além de refletir sobre a abordagem, todo(a) educador(a) deve refletir sobre a escola e o contexto no qual essa está inserida (a comunidade), a atividade que pretende propiciar e o coletivo de educandos(as), e indivíduos deste coletivo, ao qual essa atividade é direcionada. Ou seja, toda ação educativa deve ser planejada. O(A) educador(a) deve se colocar dentro da realidade em que ele(a), a escola, e os(as) educandos(as) estão inseridos(as) de forma crítica. Deve conhecer a comunidade da qual a instituição faz parte, observar como a instituição se porta diante desse contexto sociocultural e como os(as) educandos(as) e membros da comunidade se portam diante da escola e de sua própria comunidade, para que assim, possa por em prática de forma funcional a sua ética educativa e/ou profissional.” (Benelli, 2011)

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR**

O presente capítulo pretende refletir sobre o contributo das Artes Visuais numa escola secundária inserida na rede de ensino público - a Escola Secundária Cacilhas-Tejo em Almada.

A contextualização parte da caracterização da especificidade do Ensino Profissional, para de seguida, e de forma sucinta, apresentar a descrição das estratégias políticas do concelho de Almada, onde a cultura e a educação se assumem como pilares estratégicos do desenvolvimento local.

É a partir da leitura dos documentos estruturais da organização, nomeadamente do Projeto de Escola que se retira uma breve evolução histórica e a caracterização da escola em questão. Fundamental para a compreensão da prática letiva nesse contexto escolar é conhecer as linhas orientadoras que a regem, quais os objetivos traçados e o plano de ação elaborado para os alcançar.

O conhecimento da macroestrutura permite contextualizar o contributo das Artes Visuais na escola, entender de que forma o Departamento e seus professores orientam e planeiam a sua ação e como os resultados da aprendizagem são fruto da cooperação de todos os seus intervenientes, que agem numa mesma direção.

### **2.1 Ensino Profissional**

Atualmente, o ensino secundário português apresenta duas vertentes: Cursos Científico-Humanísticos, que visam a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior, e Cursos Profissionais, cujo propósito é a preparação para a vida ativa e ingresso no mercado de trabalho. Os Cursos Profissionais destinam-se a jovens que tenham concluído o Ensino Básico e que pretendam ingressar no mercado de trabalho. Com a sua conclusão, os alunos obtêm um diploma de conclusão do ensino secundário e uma certificação profissional de nível 4.

Penha (2012), refere Gonçalves & Martins (2008) e Rodrigues (2011) caracterizando o Ensino Profissional pela sua vertente prática, que tem como objetivo responder às necessidades do tecido empresarial que precisa de profissionais qualificados, valorizando o desenvolvimento de competências para o exercício de uma atividade profissional, promovendo o sucesso educativo dos alunos, ao nível pessoal, social e profissional.

Os cursos profissionais desenvolvem-se segundo um modelo curricular assente na formação para um perfil de desempenho. A matriz curricular é constituída pela componente sociocultural (área das competências-chave, igual para todos os cursos), científica (área das competências transversais a perfis profissionais afins, comuns dentro de cada uma das famílias profissionais) e técnica (área das competências específicas do perfil profissionais, exclusiva de cada um dos cursos).

<i>Componentes de Formação</i>	<i>Total de Horas (a)</i>
<b>Componente de Formação Sociocultural</b>	<b>1000</b>
- Português	320
- Língua Estrangeira I ou II	220
- Área de Integração	220
- Tecnologias de Informação e Comunicação	100
- Educação Física	140
<b>Componente de Formação Científica</b>	<b>500</b>
- 2 a 3 disciplinas (b)	
<b>Componente de Formação Técnica</b>	<b>1600</b>
- 3 a 4 disciplinas (c)	1180
- Formação em Contexto de Trabalho	420
<b>Total de Horas / Curso</b>	<b>3100</b>
<p>(a) - Carga horária global não compartimentada pelos 3 anos do ciclo de formação, a gerir pela escola, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga horária anual a otimizar a gestão global modular e a formação em contexto de trabalho.</p> <p>(b) - Disciplinas científicas de base a fixar em regulamentação própria, em função das qualificações profissionais a adquirir.</p> <p>(c) - Disciplinas de natureza tecnológica e prática estruturantes da qualificação profissional visada.</p>	

Tabela 2 - Matriz curricular dos Cursos Profissionais (DL nº 74/2004)

Na matriz da Tabela 2, destaca-se a Formação em Contexto de Trabalho (FCT) que privilegia a articulação com o mundo do trabalho e possibilita o desenvolvimento de atividades profissionais, em empresas ou instituições da área de formação do aluno, de forma a facilitar a inserção do jovem na vida ativa. A Prova de Aptidão Profissional (PAP) consiste na realização de um projeto final onde o aluno deverá aplicar todos os conhecimentos e competências adquiridas ao longo do curso. (Gonçalves & Martins, 2008)

O modelo pedagógico do ensino profissional, baseado numa estrutura modular, propicia a organização de uma formação mais flexível na ligação e abertura à comunidade local, bem como a resposta às necessidades do mercado de trabalho. Sendo um modelo centrado no desenvolvimento curricular, participado e coerente,

“permite dar uma resposta localizada e específica, de acordo com as realidades do tecido socioeconómico, a diversidade de projetos educativos e as características dos planos de desenvolvimento locais ou regionais.”  
(Gonçalves & Martins, 2008)

Neste âmbito, apresentar-se-ão algumas características que enquadram as opções políticas do Concelho de Almada.

## 2.2 Almada\_Terra de Cultura e Cidade Educadora

A Câmara Municipal de Almada (CMA) assume a cultura e a educação como pilares estratégicos do desenvolvimento local, apostando na capacidade criativa da sociedade civil e na construção de uma alargada rede de equipamentos culturais e de ensino. “Almada Terra de Cultura” e “Almada Cidade Educadora” são dois *slogans* frequentemente associados ao concelho. (CMA, s.d.)

No que diz respeito à educação, o concelho de Almada está dotado de uma ampla rede de estabelecimentos de ensino do pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino profissional, universitário sénior e ensino noturno. A aposta na oferta do ensino profissional, com uma forte ligação ao trabalho, principalmente regional e local, visa uma aprendizagem que valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão. Dois eventos anuais destacam-se nas diversas iniciativas promovidas pela autarquia: a Receção à Comunidade Educativa e a Mostra do Ensino Superior, Secundário e Profissional de Almada.

Em relação à cultura, Almada assume-se como espaço de criação contínua e palco de uma intensa vida cultural, com projeção regional, nacional e internacional. (CMA, s. d.) Apresenta um conjunto razoável de equipamentos culturais, dos quais se destacam a Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea, a Oficina da Cultura, o Museu da Cidade, o Teatro Municipal de Almada e o Fórum Romeu Correia que contempla a Biblioteca Municipal e o Auditório Fernando Lopes Graça. Ao nível de eventos culturais destaca-se o Festival Internacional de Teatro de Almada, a Quinzena da Dança ou o Festival Sementes – Mostra Internacional de Artes para o Pequeno Público, o festival de música *O Sol da Caparica*, entre outros. (Penha, 2012)

A autarquia aposta ainda no incentivo à “criação e à produção artística e cultural dos jovens e dos grupos juvenis, em articulação com entidades educativas, associativas ou empresariais e na ação juvenil orientada para a excelência no campo da Educação, Cultura,

Desporto, Solidariedade, distinguindo e promovendo competências (...) através da promoção do concurso Jovens Talentos” (Andrade, 2010), ou da dinamização de “iniciativas específicas para o público jovem que permitam estimular e aprofundar a sua relação com as Artes Visuais na Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea (...), ou a valorização de ” iniciativas de cidadania ativa e criação artística promovidas por e para os jovens, o movimento associativo juvenil e as escolas em diferentes expressões sócio artísticas, culturais, incentivando a sua produção, disseminação e visibilidade pública.” (CMA, *Opções do Plano e Orçamento*, 2017). ”Destaca-se ainda a Quinzena da Juventude de Almada, que aposta na divulgação de atividades ligadas às artes plásticas, música, dança, teatro, desporto, entre outras (CMA, s. d.).

Ainda no que respeita à cultura, outra aposta importante está no incentivo à criação de arte urbana. O concelho de Almada conta com quase meia centena de obras de arte pública, distribuídas um pouco por todo o concelho. Esta rede pública, acessível a todos os cidadãos, resulta de uma política de investimento da Câmara Municipal, que tem encomendado peças a artistas nacionais e locais. Com esta medida, a autarquia pretende estimular a criação artística, por um lado, ao qualificar o espaço público, por outro, ao mesmo tempo que se eternizam, no espaço e no tempo, temáticas, valores e ideais coletivos que importa sublinhar (CMA, s. d.).

### 2.3 Escola Secundária Cacilhas-Tejo

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo tem como missão,

(...) prestar à comunidade um serviço público educativo de qualidade, promotor do conhecimento, contribuindo para a formação de **cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos**, capazes de **transformar a realidade**, num clima participativo, aberto e integrador, com uma preocupação de rigor, exigência e cultura de avaliação. (PE, 2013-2016)

Visa “perspetivar a função de educar como eixo central da escola, desenvolvendo procedimentos coerentes nas vertentes educacional, pedagógica, organizacional e administrativa”, aspirando:

- “a melhoria dos resultados dos alunos,
- a promoção de uma escola que assume uma responsabilidade de formação permanente dos agentes educativos,

- a abertura à comunidade como espaço de partilha.” (PE, 2013-2016)

Segundo o Projeto Educativo de Escola (PEE, 2008), assumia-se como **uma escola na sociedade do conhecimento**, assente no desejo de uma escola para todos, tendo em conta “as novas realidades da sociedade do conhecimento e da informação emergentes na viragem do milénio” (PEE, 2008). Nos objetivos e estratégias, então definidos no referido documento, está o reforço da “cooperação com as entidades externas ligadas à comunidade educativa”, prática que se enraizou na cultura da escola e se perpetuou para os dias de hoje.

## Evolução histórica

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo foi criada de modo provisório em 1980, sendo um anexo à Escola Secundária de Anselmo de Andrade.

1985 - assume o estatuto de Secção passando a ter uma Comissão Instaladora;

1986 - torna-se autónoma e recebe a sua identidade como Escola Secundária de Cacilhas;

1993 - é novamente nomeada com a designação Escola Secundária de Elias Garcia, Cacilhas, Almada;

1994 - 5 - construção de novo pavilhão com carácter definitivo;

2002 – a Escola Secundária de Cacilhas-Tejo ganha novas infraestruturas depois de ter sido alvo de várias intervenções de substituição das antigas instalações.



Figura 1 e 2 - ESCT – Antigas Instalações (Fonte: ESCT, 1992)



Figura 3 e 4 - ESCT – Novas Instalações e Infraestruturas (Fonte: ESCT, 2011)

## Caracterização da Escola e sua evolução

Segundo texto retirado do Projeto Educativo de 2013-2016,

“A Escola Secundária de Cacilhas-Tejo é um estabelecimento de ensino público do Ministério da Educação e Ciência e situa-se no extremo ocidental do concelho de Almada. Bem servida de transportes públicos, a área de influência da Escola é vasta, estendendo-se muito para além das fronteiras do concelho.

Ao longo dos mais de vinte e cinco anos que conta como estabelecimento de ensino autónomo, a escola tem sido procurada por alunos das mais diversas proveniências, não raro oriundos da totalidade das freguesias do concelho de Almada, frequentemente ainda por alunos originários dos concelhos vizinhos do Seixal e de Sesimbra. A centralidade geográfica de que goza, assim como uma excelente acessibilidade, justificam, só por si, este facto. Graças ao ensino noturno, a área de influência da escola estende-se mesmo à cidade de Lisboa.

Nos últimos 8 anos passou por algumas transformações, mas manteve-se como escola quase exclusivamente secundária, oferecendo Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas, aberto em 2012-2013 e Artes Visuais, aberto em 2014-2015), Cursos Profissionais (Informática de Gestão, Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Marketing, Design Gráfico, Apoio à Gestão Desportiva iniciado em 2011-2012 e Secretariado, em 2012-2013) e, residualmente até ao ano letivo de 2012-2013, o Curso Tecnológico de Desporto, sendo o ensino básico apenas lecionado em regime noturno nos cursos de educação e formação de adultos (EFA). Há ainda a referir a oferta de Português para Falantes de Outras Línguas (PPT). Em fevereiro de 2014

entrou em funcionamento o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP), sucedâneo do antigo Centro de Novas Oportunidades. Após processo de análise técnico-pedagógica da candidatura apresentada, a Escola Secundária de Cacilhas-Tejo foi selecionada para a criação de um Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional.”

## População escolar

A evolução da população escolar distribui-se de acordo com a seguinte tabela:

	2008-2009	2012-2013
<b>Alunos</b>	1080	1500
<b>Professores</b>	152(118+34)	113 (105 +8)
<b>Pessoal não docente</b>	12+25	10+19

Tabela 3- Distribuição da população escolar

No que respeita ao pessoal docente, possui um corpo estável, sendo a grande maioria do quadro e em funções na escola há mais de quinze anos.

Relativamente à população de alunos, é de salientar que se verificou, ao longo deste período um aumento de 18,8% do número de alunos estrangeiros, oriundos dos PALOP, Brasil e alguns países europeus.

A estrutura socioeconómica da população escolar não registou alterações significativas. As habilitações dos pais e encarregados de educação situam-se principalmente ao nível do ensino básico, com um ligeiro aumento de habilitações acima deste nível de ensino. Quanto às profissões, predominam as do setor terciário. (dados retirados do PE, 2013-2016)

## Espaço físico

A Escola ocupa uma área de 18100 m<sup>2</sup>, com 4680 m<sup>2</sup> de área construída. É composta por cinco blocos de dois pisos, A, B, C, E e o bloco C com um piso (Fig. 1), sendo que os três primeiros têm ligação interna. (PEE, 2008)

A Escola dispõe de 23 salas de aula de tipologia comum e salas específicas: laboratórios de Biologia e Geologia, Física e Química, salas de informática e de Oficina de Artes.

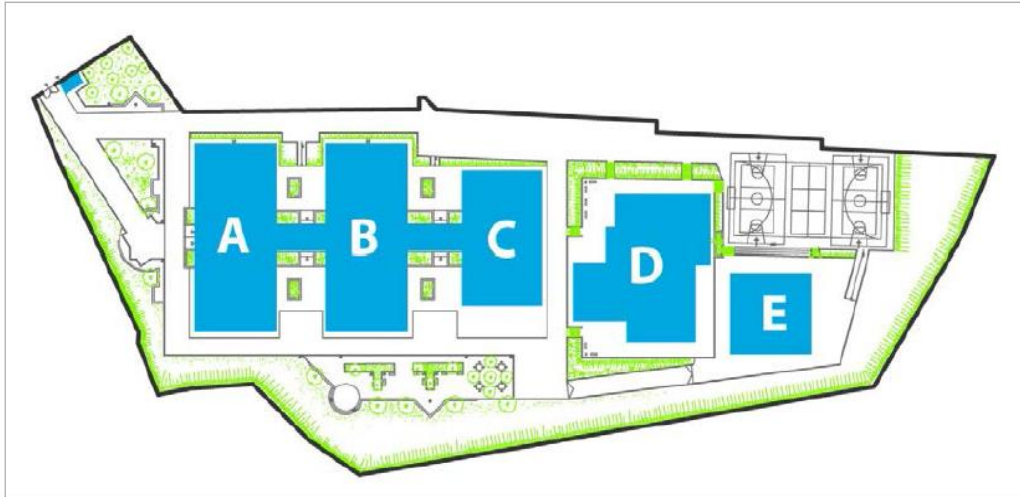


Figura 5 - Planta da Escola Secundária Cacilhas-Tejo (Fonte: P. Penha, 2011)

Legenda da Figura 5:

A – serviços centrais, serviços administrativos, sala e bar dos professores, sala dos Diretores de Turma, salas de apoio educativo e orientação escolar, BECRE e salas de aula.  
B – salas de aula

C - serviços dirigidos aos alunos (reprografia / papelaria, refeitório, sala de convívio e bar dos alunos e sede da Associação de Estudantes.  
D – Pavilhão gimnodesportivo e ginásio  
E – Auditório e salas de aula.

:A BECRE é constituída por uma área de atendimento geral e requisição, área de consulta de recursos digitais, área de leitura e uma área multiusos, com capacidade para 50 pessoas, utilizada para conferências e exposições bibliográficas. Este serviço é bastante dinâmico e promove/acolhe a realização de várias atividades.



Figura 6 e 7 - BECRE – Área de leitura e Internet (Fonte: P. Penha, 2010)

## **Projeto de Escola**

### ***Áreas de melhoria / Linhas orientadoras /Objetivos / Estratégias***

O Projeto Educativo de 2013-2016 apresenta a proposta de um plano de intervenção cujas “linhas de força (...) são, norteadas por princípios claros: qualidade, cultura de avaliação, de aprendizagem, de colaboração e de responsabilidade partilhada”. (PE, 2013-2016)

Neste sentido, propõe 4 áreas de melhoria:

- A.** Desenvolvimento Curricular
- B.** Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica (áreas de melhoria: Práticas de reflexão e trabalho colaborativo; Liderança partilhada; Cultura de avaliação)
- C.** Programas de Formação
- D.** Envolvimento na Comunidade

### ***Oferta formativa***

A oferta curricular assenta nos Cursos Científicos - Humanísticos, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente. Enquanto escola exclusivamente secundária, um dos objetivos apontados no PE 2013-2016 passa pelo:

A. Desenvolvimento Curricular (área de melhoria: Sucesso Educativo) > Manter uma oferta formativa variada - Aproveitar as oportunidades de ofertas formativas disponíveis de modo a responder às necessidades/interesses dos alunos/formandos.

De forma a dar resposta ao objetivo estabelecido, a escola oferece as quatro vias dos cursos científico-humanísticos, tenta sempre que possível manter a paridade da oferta formativa no número de turmas dos cursos científico-humanísticos e profissionais e manter o número de cursos profissionais, adequando a oferta formativa.

Assim, no presente ano letivo 2015-2016 existe no total quarenta e duas turmas. Doze turmas no 10º ano e 11º ano e dez turmas no 12º ano, distribuídas segundo as tabelas que se apresentam na Tabela 4.

No que diz respeito aos cursos profissionais estão em funcionamento os cursos de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva, Técnico de Design Gráfico, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Informática de Gestão, Técnico de Marketing e Técnico de Turismo Ambiental e Rural.

Apesar da grande procura pelos cursos profissionais, ainda é notória a preferência pelos cursos científico-humanísticos, sendo que aproximadamente 60% dos alunos frequentam o ensino regular e 30% o ensino profissional.

Cursos Científico-Humanísticos - 10º ano	Turma
Ciências e Tecnologias	10ºA
	10ºB
	10ºC
Línguas e Humanidades	10ºD
	10ºE
Ciências Socioeconómicas	10ºF
Artes Visuais	10ºH
Cursos Científico-Humanísticos - 11º ano	Turma
Ciências e Tecnologias	11ºA
	11ºB
	11ºC
Línguas e Humanidades	11ºD
	11ºE
Ciências Socioeconómicas	11ºF
Artes Visuais	11ºH
Cursos Científico Humanísticos - 12º ano	Turma
Ciências e Tecnologias	12ºA
	12ºB
Línguas e Humanidades	12ºD
	12ºE
Ciências Socioeconómicas	12ºFA

Cursos Profissionais - 10º ano	Turma
Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	10ºG
Técnico de Marketing	10ºI
Téc. de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	10ºK
Técnico de Design Gráfico	10ºL
Técnico de Turismo Ambiental e Rural	10ºN
Cursos Profissionais - 11º ano	Turma
Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	11ºG
Técnico de Marketing	11ºI
Téc. de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	11ºK
Técnico de Design Gráfico	11ºL
Técnico de Turismo Ambiental e Rural	11ºN
Cursos Profissionais - 12º ano	Turma
Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	12ºG
Técnico de Marketing	12ºI
Técnico de Informática de Gestão	12ºJ
Téc. de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	12ºK
Técnico de Design Gráfico	12ºL
Técnico de Secretariado	12ºM
Técnico de Turismo Ambiental e Rural	12ºN

Ensino Recorrente - 10º ano	Turma
CHH Ciências e Tecnologias	10ºW
CHH Línguas e Humanidades	10ºZ
Ensino Recorrente - 11º ano	Turma
CHH Ciências e Tecnologias	11ºW
CHH Línguas e Humanidades	11ºZ
Ensino Recorrente - 12º ano	Turma
CHH Ciências e Tecnologias	12ºW
CHH Línguas e Humanidades	12ºZ

Tabela 4 - Distribuição das turmas existentes na Escola Secundária-Tejo no ano letivo 2015-2016 - Cursos Científicos - Humanísticos, Cursos Profissionais e Ensino Recorrente

## 2.4 Departamento de Artes Visuais na ESCT

O Departamento de Artes Visuais surge na Escola Secundária Cacilhas-Tejo com a oferta do antigo Curso Tecnológico de Multimédia. Por imposição de novas opções curriculares do Ministério da Educação e Ciência, essa oferta curricular é substituída pelos Cursos Profissionais Técnicos. Assim, no ano letivo de 2006-2007 é concluído o Curso Tecnológico de Multimédia, dando lugar no ano letivo seguinte (2007- 2008) a uma nova oferta, o Curso Profissional Técnico de Design Gráfico.

Por forma a dar cumprimento ao objetivo do PE, “Manter uma oferta formativa variada - Aproveitar as oportunidades de ofertas formativas disponíveis de modo a responder às necessidades/interesses dos alunos/formandos”, depois de algumas tentativas internas da direção da escola, chega a autorização da tutela, no ano letivo 2014-2015, para a abertura de uma turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

No presente ano letivo (2015-2016) o Departamento de Artes Visuais apresenta a seguinte constituição docente:

	Categoria	Grupo	Grau	Curso	Profissionalização
1	Quadro Escola	600	L	Arquitetura	X
2	Quadro Escola	600	L	Design Equip.	X
3	Quadro Zona Pedagógica	600	L	Pintura	X
4	Quadro Zona Pedagógica	600	L	Pintura	X
5	Contratada	600	M	Arquitetura	X (grupo 240,530)
6	Tec. Especializada	600	M	Design Comunicação	X
7	Tec. Especializada	600	M	Design Multimédia	X
8	Tec. Especializada	600	L	Design Cultura Visual	

Tabela 5 - Distribuição docente por categoria e formação

Os docentes são responsáveis pela leção das disciplinas de Oficina de Artes, Desenho A, História da Cultura e das Artes, Design Gráfico, Desenho e Comunicação Visual, Geometria Descritiva e Geometria Descritiva A (aos cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e Ciências e Tecnologias).

As técnicas especializadas lecionam as disciplinas da componente técnica do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, a saber, Desenho e Comunicação Visual, Oficina Gráfica e Design Gráfico.

O departamento dispõe de 3 salas de aula destinadas ao Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, equipadas com computadores para os alunos, projetor e tela de projeção,

bancadas de trabalho, lavatório, armários, mesa de luz, guilhotina, *plotter* (de momento sem utilização por falta de recursos para a sua manutenção). As restantes aulas realizam-se nas 2 salas de Oficina de Artes, localizadas uma no Bloco B e outra no Bloco E, igualmente equipadas com um computador para o professor, estiradores, bancada com lavatório, armários e arrecadação. Todas as salas de aula são cobertas com ligação *wifi* à *Internet*. Existe ainda uma mufla, que não tem sido usada nos últimos anos. Este ano foi reativada a câmara escura e retomadas as atividades no laboratório de fotografia.

Se por um lado o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais começa agora a dar os seus primeiros passos, no que diz respeito ao Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, tem vindo a criar alguma reputação e credibilidade junto dos atores escolares, bem como, numa perspetiva mais alargada, à comunidade educativa, tendo contribuído para o acréscimo de visibilidade da Escola.

Por se tratar de um curso profissional, no qual deve ser privilegiada a relação com o exterior e com o mercado de trabalho, é quase uma bandeira hasteada para a filosofia dos docentes deste departamento curricular, proporcionar situações de aprendizagem com aplicabilidade real, de forma a que os conteúdos trabalhados não passem por ser exercícios meramente académicos. Esta cultura de trabalho colaborativo, interdisciplinar e interdepartamental do Departamento de Artes Visuais faz com que lhe seja solicitado, recorrentemente, a produção de material gráfico dentro e fora da escola.

#### **Trabalhos aplicados na escola:**

- Identidade Visual da BECRE;
- Sinalética da BECRE;
- T-shirt da escola, integrada no projeto “Veste a Camisola da Tua Escola”;
- Identidade Visual do projeto “Cacilhas-Tejo Goes Green” projeto de ecologia;
- Identidade Visual e material de divulgação do “Mini-Fórum Estudante”;
- Cartazes comemorativos do 25 de abril (ver [Anexo D1- Fig. 1](#));
- Identidade Visual do Serviço de Psicologia e Orientação;
- Identidade Visual do Serviço de Educação Especial. (ver [Anexo D1- Fig. 2](#)).

Se por um lado, uma das linhas condutoras da escola para o sucesso das aprendizagens passam pela partilha e pelo trabalho colaborativo, um outro pilar assenta no “envolvimento da comunidade, tanto no dos alunos, Pais e Encarregados de Educação, como no objetivo

de estabelecer contactos com empresas/associações, com vista ao aumento do número de parcerias”. (PE 2013-2016)

Aproveitando a aposta da Câmara Municipal de Almada nomeadamente ensino, na cultura, e nas iniciativas e eventos por ela promovidas, a Escola Secundária-Tejo tem estabelecido com esta várias parcerias, bem como com empresas, associações locais e museus.

### Trabalhos aplicados fora da escola:

- Capas da revista on-line do Centro de Formação Almada Forma (ver [Anexo D1- Fig. 3](#));
- Identidade Visual das Festas Gastronómicas de Cacilhas;
- Postais animados e *rollup* para a “Casa da Criança de Tires”;
- Participação no trabalho coletivo do mural do 25 de abril comemorativo dos 40 anos (ver [Anexo D1 - Fig. 4](#));
- Exposição dos projetos na oficina da cultura da CMA;
- Utilização da imagem gráfica do cartaz de uma aluna como imagem oficial da exposição do 25 de abril pela CMA,, (ver [Anexo D1 - Fig. 5](#));
- Instalação para o congresso “Cidades Adaptadas Cidades Adaptáveis” (barras de bloqueio de lugares).

Em torno da visibilidade e credibilidade que o curso tem conquistado, muito têm contribuído os prémios ganhos ao longo dos anos.

### Trabalhos premiados em concursos:

<b>Ano de 2010</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “Pessoas em Pessoa” promovido pelo centro de formação de professores AlmadaForma (ver <a href="#">Anexo D1 - Fig. 6</a> )	<b>1º Prémio</b>
Concurso “As línguas abrem caminhos 2010”	<b>1º prémio</b>
Concurso “Grande C” - categoria “Capa de Livro”	<b>1º prémio</b>
Concurso “Grande C” - categoria “Capa de CD”	<b>1º prémio</b>
<b>Ano de 2011</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “Young Creative Chevrolet” (cartaz comemorativo dos 100 anos da marca)	<b>1º e 2º prémio nacional</b>
Concurso “Young Creative Chevrolet” (cartaz comemorativo dos 100 anos da marca)	<b>1º prémio europeu</b>

Concurso “Grande C” - categoria “Capa de livro”,	1º prémio
Concurso “Grande C” - categoria “Capa de CD”	1º prémio
<b>Ano de 2013</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “Young Creative Chevrolet” - Categoria de fotografia	1º prémio
Concurso “Kid’s Guernica” (ver <a href="#">Anexo D1 - Fig. 7</a> )	1º prémio
Concurso “Ecophoto” - promovido pela AMARSUL categoria “A Melhor Fotografia Tema Recuperar”,	1º prémio
<b>Ano de 2014</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “Ecophoto” - promovido pela AMARSUL categoria “A Melhor Fotografia apresentada em concurso”	1º prémio
Concurso “Ecophoto” - promovido pela AMARSUL categoria “A Melhor Fotografia Tema Reduzir”	1º prémio
<b>Ano de 2015</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “Jovens Autores de Histórias Ilustradas” - promovido pela Nissan categoria “Melhor Conto”	1º prémio
Concurso “Jovens Autores de Histórias Ilustradas” - promovido pela Nissan “Melhor Ilustração” (ver <a href="#">Anexo D1 - Figs. 8 e 9</a> )	1º prémio
Concurso “BGreen – International Film Festival” (ver <a href="#">Anexo D1 - Figs. 10 e 11</a> )	Finalista (2º fase do concurso )
Concurso “BP segurança ao segundo”-	Finalista (3º fase do concurso)
<b>Ano de 2016</b>	<b>Prémios</b>
Concurso “A minha escola adota um museu um palácio, um monumento...” categoria de fotografia – remake dos Painéis de S. Vicente de Nuno Gonçalves (ver <a href="#">Anexo D1 - Fig. 12</a> )	1º prémio
Concurso “BP segurança ao segundo” (ver <a href="#">Anexo D1 - Fig. 13</a> )	Finalista (2º fase do concurso)

Tabela 6 - Lista de trabalhos premiados em concursos:

## 2.5 Caracterização da turma

A prática letiva decorreu numa turma do 10.º ano de escolaridade do Ensino Profissional de regime diurno, no curso Técnico de Design Gráfico, no âmbito da disciplina de Desenho e Comunicação Visual.

O público-alvo são jovens a partir dos 14-15 anos. Contudo, por frequentarem o Ensino Profissional, apresentam frequentemente alunos mais velhos, que contam no seu histórico académico com algumas repetências ou oriundos de outros percursos educativos. Neste caso, as idades eram compreendidas entre os 14 e os 19 anos e a média de 16,2 anos.

Relativamente à nacionalidade, 24 alunos são portugueses e 4 alunos são brasileiros.

Residem nos Concelhos de Almada, Caparica e Seixal, sendo que na sua maioria (80% dos alunos) utilizam como meio de transporte no percurso residência-escola transportes públicos (metro de superfície e autocarro).

Apenas 3 alunos não têm computador em casa e os restantes têm ainda acesso à Internet.

No que respeita ao rendimento económico familiar, sabe-se que 12 alunos receberam apoio da Ação Social Escolar (ASE), sendo que 5 alunos beneficiaram de escalão A e 7 alunos de escalão B.

Quanto ao grau de escolaridade dos Pais/Encarregados de Educação, são desconhecidos os dados de 32% dos pais, sendo que 30% apresentam formação ao nível do 3.º Ciclo do Ensino Básico, 18% ao nível do Ensino Secundário, 10% possui formação no Ensino Superior, 9% no 2º Ciclo do Ensino Básico e apenas 1% concluiu o 1º Ciclo do Ensino Básico. É de referir ainda que 11 pais encontravam-se em situação de desemprego.

Constituída inicialmente por 28 alunos (14 rapazes e 12 raparigas), o seu número foi diminuindo ao longo do ano. Mudanças de turma, anulações de matrícula e exclusão por faltas são as razões para que no momento da implementação do Projeto Pedagógico da Prática de Ensino Supervisionada, apenas 22 alunos frequentassem a disciplina, dos quais, 13 rapazes e 9 raparigas.

Apenas um aluno foi abrangido pelas medidas educativas constantes no decreto-lei nº3/2008, apresentando Necessidades Educativas Especiais. Como tal, decorrente da sua problemática, limitações graves nas funções mentais específicas, ao nível da linguagem, assim como limitações moderadas nas funções cognitivas de nível superior e memória, foi elaborado um Programa Educativo Individual (PEI), beneficiando na disciplina de Desenho e

Comunicação Visual de Apoio Pedagógico Personalizado e Adequações no Processo de Avaliação. Desta forma, o aluno dispôs de mais tempo para a realização das tarefas.

## 2.6 Identificação da problemática

A importância da análise prévia do contexto educativo para adaptação da ação educativa de acordo com as expectativas do seu público-alvo e a sua conseqüente motivação, foi o primeiro passo para desenhar a unidade didática de projeto a implementar.

A par dos paradigmas da Educação e do Ensino Artístico, e fruto da experiência docente no ensino das artes visuais nos diferentes ciclos de ensino, básico (1.º, 2.º e 3.º ciclos) e secundário, uma questão permanece transversal para o sucesso do processo ensino-aprendizagem – A Motivação.

Assim, parece pertinente apresentar conceitos e relações, de um estudo realizado por Diniz (2012), in *O Lado Social da Arte Como Forma de Motivação*.

Perante esta problemática, foi imprescindível a pesquisa sobre o conceito clássico de motivação e a sua influência direta na aprendizagem. Tendo em conta o contexto do ensino artístico, referem-se também estudos que pretendem estabelecer a ligação entre os dois conceitos – motivação e arte – tentando perceber de que forma um pode influenciar o outro.

Dada a intenção de intervenção artística na comunidade, foi também essencial, ainda que de forma breve, conhecer alguns aspetos comuns aos projetos de desenvolvimento comunitário.

Assim, a questão que se colocava era: Que tipo de tarefas conceber de modo a motivar os alunos para a literacia artística?

Ora, vulgarmente se questiona o contributo da atividade e da formação artística para a vida quotidiana. Contudo, essa questão apenas perdura na mente de iliteratos, que à arte associam a ideia errónea de “obra de arte” como elemento concetual, meramente contemplativo, estático e subjetivo, existente nas paredes do museu. Ignoram, no entanto, as diversas formas de manifestação artística, como produções ativas e interventivas na sociedade e no mundo em que vivem, já que desconhecem o seu papel enquanto meios de expressão, comunicação e reprodução de ideias e pensamentos.

O reconhecimento da importância da literacia artística está na base da organização curricular do ensino artístico português.

Assim, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001):

“A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do cotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflete-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento.”

Muitas vezes, mesmo para os alunos, que por opção própria, iniciam um novo ciclo do processo de aprendizagem artística, nomeadamente no campo das artes visuais, é difícil compreender a validade das produções que lhes são propostas, sem que lhes seja conferido um objetivo concreto ou uma utilidade.

Atribuir finalidade à obra artística é ganhar um significado e, através dele, o valor, quer simbólico, quer material.

Ainda que um dos objetivos da literacia artística seja a agilização do pensamento criativo enquanto meio para a resolução de problemas práticos da vida quotidiana, através do desenvolvimento das capacidades artísticas (visuais, gráficas, manuais e técnicas), perante alguma falta de interesse e motivação diagnosticada, seria mais fácil chegar a certos alunos, se a experiência de aprendizagem proposta fosse apropriada de um fim específico.

Sendo que “as artes permitem participar em desafios coletivos e individuais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social (...)”,(Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001, p. 149), o caminho eleito foi motivá-los para a arte através do seu envolvimento comunitário.

Desta feita, a segunda questão que emergiu foi: de que forma a produção artística se pode assumir como um meio de intervenção comunitária?

De forma a rentabilizar as potencialidades de trabalho coletivo do grupo/turma e a atribuir um objetivo e uma finalidade às produções artísticas individuais dos alunos, rapidamente emergiu a vontade de aliar a aprendizagem a um projeto de colaboração com uma entidade, instituição ou comunidade externa. Assim, através da introdução de um interveniente exterior, pretendeu-se ainda evocar a responsabilização dos alunos pelos seus trabalhos, apelando ao seu empenho, na medida em que deles dependeria o sucesso de um projeto que envolveria terceiros, cujo objetivo último seria intervir, para, de alguma forma, contribuir para o trabalho ou a melhoria das condições dos parceiros escolhidos.

A oportunidade de parceria/colaboração surgiu a partir de um convite feito pela Câmara Municipal de Almada às escolas do concelho, para intervir num muro degradado e vandalizado, localizado no Parque Urbano da Costa de Caparica.

## **2.7 Projetos de Trabalho Colaborativo e Intervenção na Comunidade**

Segundo Ander-Egg (2000), citado por Alves e Antunes (2009), a intervenção comunitária pressupõe procura e intencionalidade de gerar processos de participação de pessoas.

De uma forma geral, estes projetos procuram estimular a iniciativa, contribuindo ativamente para uma melhoria significativa da sua qualidade de vida.

É fundamental para o desenho do projeto a definição prévia dos objetivos. Quando se trata de uma intervenção comunitária, estão envolvidos no processo vários intervenientes. Nesta perspetiva, devem ser traçados os objetivos para cada um.

No caso do projeto de intervenção "*Pintura Mural*" procurou-se promover a ligação com a comunidade, por meio da inserção e contato entre os alunos do ensino profissional com estruturas de poder local, através da implementação e divulgação do seu trabalho artístico.

Já no que se refere aos objetivos traçados para o grupo/turma, passaram por dar a conhecer o contexto físico e cultural do local a intervir, fomentar o desenvolvimento das capacidades de expressão gráfica e intelectuais dos jovens, promover de forma lúdica e educativa o desenvolvimento pessoal e comunitário, estimular o espírito de grupo, o trabalho cooperativo e a tolerância que lhe está inerente, educando para uma cidadania mais consciente e contribuindo de forma interventiva na vida da cidade.

Por último, os objetivos da Câmara Municipal de Almada visaram estabelecer a ligação entre a cultura e a educação, envolvendo a população estudantil na intervenção artística de recuperação de estruturas urbanas, vandalizadas e degradadas. Consciencializando, simultaneamente, para a preservação e valorização do património cultural e edificado.

## 2.8 Aprendizagem Cooperativa

Segundo Allan, S. e Tomlinson, C. (2000) em *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*,

“As estratégias pedagógicas são as ferramentas da arte do professor. Tal como todas as ferramentas, podem ser usadas de forma inteligente ou desajeitada, adequada ou inadequadamente. Cabe à pessoa que as usa determinar o seu valor. Nenhuma estratégia pedagógica conseguirá compensar um professor a quem falta proficiência na sua área de saber, que não define claramente os objetivos da aprendizagem, que planifica inadequadamente uma atividade e que não possui as competências de liderança e gestão para gerir de forma eficaz o funcionamento da sala de aula.”

No estudo anteriormente mencionado, as autoras apresentam no diagrama 2 os diferentes aspetos a ter em conta para uma diferenciação pedagógica bem-sucedida. Sendo “o objetivo de uma sala de aula, onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar, o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual.” (Allan, S. e Tomlinson, C., 2000). Logo, o sucesso e crescimento pessoal estão positivamente relacionados.

Tradicionalmente grande parte dos professores se limitam a centrar em si a estratégia pedagógica, através de aulas expositivas. Contudo, a diferenciação pedagógica permite “estimular a criação de ambientes de trabalho capazes de suscitar o protagonismo e a atividade dos alunos que as integram”, e “promove uma relação mais profunda e satisfatória entre os discentes e a disciplina.”(Allan, S. e Tomlinson, C., 2000)

Se cabe ao professor liderar os processos, tendo como objetivo último produzir uma aprendizagem significativa, foi considerado no desenho do projeto da unidade didática a diferenciação pedagógica, na forma de aprendizagem cooperativa (prática educativa nem sempre utilizada na área do desenho e das artes visuais).



Diagrama 2 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas (adaptado de Allan, S. e Tomlinson, C., 2000)

Na perspetiva das autoras, algumas diretrizes são conducentes para o sucesso das aprendizagens. Apresentam-se assim, os princípios enunciados e as respetivas medidas incorporadas no planeamento das atividades implementadas, com destaque para as seguintes:

- “flexibilização do processo de intervenção pedagógica” – ao nível do tempo, materiais, metodologias, modos de agrupar e formas de avaliação. É essencial demonstrar clareza sobre os objetivos da aprendizagem, de forma que os alunos compreendam todo o processo.
- “avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos” – consciência das necessidades e interesses de aprendizagem dos alunos. As diferenças entre os

aprendentes são esperadas, apreciadas e estudadas enquanto base para o planeamento pedagógico.

> A partir da observação dos desempenhos, dos interesses e dos resultados obtidos nas unidades didáticas desenvolvidas antes da implementação do projeto da Prática de Ensino Supervisionada, foram traçados os perfis dos alunos, identificadas as principais dificuldades e estipulados os novos objetivos de aprendizagem.

- “organização flexível do agrupamento dos alunos permite que estes acedam a uma ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho” – deve privilegiar-se quer o trabalho com toda a turma, quer em pequenos grupos, quer o trabalho de carácter individual. O professor deve assegurar que os alunos com diferentes níveis de recetividade trabalham conjuntamente em situações que permitem realçar os seus pontos fortes. De igual forma, os estudantes com interesses variados cooperam no sentido de completar uma tarefa que a todos suscita interesse.

>Tendo em conta que a implementação da unidade didática de projeto de desenho e pintura mural foi precedida de um trabalho de composição visual e sucedida pela execução da pintura do muro, a globalidade do processo de aprendizagem contemplou 3 fases distintas: a primeira de desenvolvimento individual; a segunda de desenvolvimento em pequeno grupo e a terceira de desenvolvimento grupo/turma.

> O processo de escolha dos grupos de trabalho foi misto (professor/alunos).

Inicialmente liderado pela professora que elegeu um chefe por grupo, segundo as capacidades técnicas e/ou de liderança. De seguida, professora e alunos, propuseram a sua integração nos diferentes grupos, de acordo com os seus perfis de aprendizagem, interesses e desempenho nas temáticas previamente elaborados na fase anterior do trabalho (composição visual).

- “Usar pares com conhecimento prévio suficiente para funcionarem como tutores numa dada área de interesse comum”

> A escolha do chefe do grupo de trabalho, pretendeu garantir a cooperação interna e a gestão e distribuição de tarefas, segundo o perfil técnico de cada elemento e de acordo com as diferentes atividades a desenvolver para a consecução do trabalho.

A aprendizagem cooperativa permitiu a automatização e liderança dos alunos na execução das tarefas, tornando a ação educativa mais equilibrada e construída em parceria entre o professor e os alunos.

### 3. CONTEÚDOS

#### 3.1 Design

##### História do Design

###### ***Arts & Crafts (Artes e Ofícios) - William Morris e John Ruskin***

Desde o século XV ao séc. XVIII, as práticas económicas assentes no mercantilismo introduzem na Europa um grande incremento comercial de produtos manufacturados. Surgem então as Manufaturas Reais. Esse aumento de produção gera a necessidade de formação em Desenho dos seus artesãos/operários, e com isto surgem escolas de Desenho Industrial para apoiar os ofícios. Algumas Academias de Arte passam a ministrar dois cursos de Desenho, um para “artistas” e outro para “artesãos” (operários nas manufaturas). Neste cenário, é acentuada a rivalidade entre artistas e artesãos e entre artes e ofícios. Entenda-se que o prestigioso título de artista só era dado a quem se dedica ao ensino artístico tradicional das belas-artes (pintura, escultura, arquitetura).

O séc. XIX ficou fortemente ligado à Revolução Industrial e descrito como a era da máquina, da indústria e do progresso. Estes factores terão grandes repercussões económicas, sociais e sociológicas, nos países europeus industrialmente mais desenvolvidos como a Inglaterra, a Alemanha e a França.

Segundo Efland (1989), é também uma era de fortes contradições. Por um lado de materialismo científico, de ateísmo e ganância, por outro, de despertar religioso e de reformas sociais. Refere ainda que Schiller e Goethe identificam o progresso espiritual humano com o progresso na arte. Contudo, a arte sofre uma vulgarização do gosto marcado pelas formas populares e pela massificação das manufaturas e do processo de produção industrial.

Entre o final do séc. XIX e o início do séc. XX, um pouco por toda a Europa, foram surgindo movimentos artísticos que influenciaram o despoletar do Design (originário dos ofícios). O movimento Arts & Crafts, com origem na Inglaterra, emergiu como reacção ao desenvolvimento industrial, ao progresso tecnológico e à crise de valores estéticos, refletindo os ideais do romântico John Ruskin (1819-1900) e liderado pelo socialista e medievalista William Morris (1834-1896), que procuravam encontrar uma arte para a indústria. (Penha, 2012) Fez frente aos avanços da indústria, defendia o artesanato criativo como alternativa à mecanização e à produção em massa e pregava o fim da distinção entre

o artesão e o artista. Pretendia imprimir em móveis e objetos o traço do artesão-artista, que mais tarde seria conhecido como *designer*.

John Ruskin, muito ligado ao desenho, publica em 1857 a primeira edição de um livro de didática do Desenho para principiantes com o título *The Elements of Drawing*. Escrito no método epistolar, dividido em três cartas LETTER I.\_On First Practice; LETTER II.\_Sketching from Nature; LETTER III.\_On Color and Composition. Apresenta o desenho como um processo racional e defende por isso que a sua publicação seja direcionada para um público maior de 15/16 anos. Num primeiro estágio de iniciação assenta no método (tradicionalmente académico) da observação e da cópia, enquanto domínio da forma, e na técnica da aquarela. Na segunda carta, baseia-se no domínio da cor e por último apresenta as nove regras da composição. A temática está muito orientada para o desenho de paisagens e de elementos naturais. Ainda hoje é uma das publicações de referência no que respeita à construção de um currículo de Desenho.

Segundo Rodrigues (1989), Morris procurava dignificar o trabalho artístico nos objetos domésticos e diluir a diferença e hierarquia entre artes e ofícios. Contudo, opunha-se à standardização produzida pela máquina que, para além da imposição de interesses lucrativos, restringe cada vez mais o número de criadores.

Morris, ávido defensor da produção artesanal, respeitava a natureza dos materiais e o processo criativo, acreditava que os produtos deveriam ser produzidos à mão “pelo povo, para o povo”. Inspirado pela arte medieval, foi um *designer* completo: concebia peças de mobiliário, criava padrões para tecidos e papel de parede e até se dedicava à produção de livros. (Penha, 2012)

Segundo Rodrigues (1989), através de uma grande atividade na criação e na produção de objetos práticos quotidianos, a “Arts & Crafts Exhibition Society”, pretendia acabar com a distinção entre artes maiores e artes menores. William Morris procurava uma “arte de todos para todos”, estando assim em rutura com os preconceitos que dividem as elites de artistas dos artesãos. Desenvolveu ainda outro tema que terá grande influência na Bauhaus: a obra de arte como totalidade, expressa através da noção de arquitetura.

“A arquitetura abarca todo o ambiente específico que rodeia a vida humana; (...) a arquitetura é o conjunto das modificações e alterações introduzidas na superfície terrestre (...). Cada um de nós deve assumir a responsabilidade da paisagem terrestre, com o seu próprio espírito e as suas próprias mãos na parte que lhe corresponde” (Morris, 1947)

No que respeita ao ensino artístico, nomeadamente na produção do design, o Arts & Crafts acreditava que deveria ser estruturado em pequenas comunidades de artesãos-artistas, sob a orientação de um ou mais mestres.

De acordo com Tomás Maldonado (2006), foi uma importante influência para o surgimento posterior da Bauhaus. A Bauhaus desejou, assim, uma produção de objetos feito por poucos e adquirido por muitos, nos quais a assinatura do artesão tem um valor simbólico fundamental. De forma ampla, a Bauhaus herda a reação gerada no movimento de Morris contra a produtividade anónima dos objetos da revolução industrial.

Este movimento durou relativamente pouco tempo, mas influenciou outros movimentos, nomeadamente o francês - *Art Nouveau* e o alemão *Jugendstil*. É considerado como uma das raízes do modernismo no design gráfico, design industrial e arquitetura.

## **Bauhaus**

Considerando que o projeto implementado teve lugar numa turma do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, cuja organização curricular apresenta uma forte componente técnico-prática, parece pertinente a referência a uma escola que em muito se assemelha aos moldes atuais e no início do século XX, revolucionou o ensino das artes, contribuindo para a divulgação e democratização do design.

Assim, se apresentam os seus princípios gerais orientadores e funcionamentos didáticos ao longo das diferentes fases da sua existência.

### ***Bauhaus de Weimar (1919-1923) - Walter Gropius***

#### ***- contexto, filosofia e princípios gerais***

Com o final da Primeira Guerra Mundial, decorrente de um contexto de proliferação industrial, fundada por Walter Gropius em 1919, surge uma nova Escola de Arte e Design em Weimar - a Bauhaus.

Resultado da unificação de duas escolas de arte, instalou-se nos dois edifícios projetados por Van de Velde que serviam a academia. No mais antigo, de 1904, situaram-se as oficinas e no maior, de 1914, de arquitetura estilo “Arte Nova”, os restantes espaços.

Esta escola rompeu com os anteriores modelos acadêmicos de ensino artístico e extravasou o quadro institucional de uma escola, para se tornar num movimento cultural e artístico com incidência na Alemanha, vindo a irradiar internacionalmente. (Rodrigues, 1989)

Foi uma nova experiência pedagógica no domínio da transdisciplinaridade, do artesanato ao *design*, às artes, à arquitetura e ao urbanismo. Esta inovação deveu-se a um conjunto de professores que, muito embora com formações diversas, conseguiram a união em torno de objetivos pedagógicos comuns. (Rodrigues, 1989)

Entre 1919 e 1923, a escola apresentou uma tipologia específica nos programas, nos projetos, nos docentes e na produção didática, marcada por uma conceção romântica que confunde o papel do artista e do artesão<sup>6</sup>. No seu manifesto, Gropius explicita a estratégia geral da escola: “Arquitetos, escultores, pintores, todos temos de voltar ao artesanato pois, de facto, não existe uma “arte profissional”: não existe diferença essencial entre o artista e o artesão.”

Decorrente da vivência pós-guerra, em que a máquina e a tecnologia contribuem para a expansão da economia industrial, Gropius propunha assim uma “associação entre o artista e a produção industrial”. O interesse dominante era a produção e a promoção da renovação estética dos objetos em série. Ligado aos sectores mais industriais, era defensor da produção em massa e conseqüente estandardização. Como tal, interessava uma criatividade capaz de se adaptar à função de reprodução.

Importa referir que, Walter Gropius, arquiteto e designer, fazia parte da *Deutscher Werkbund*, movimento que marcara uma tendência para a nova estética industrial<sup>7</sup>.

Assim, influenciado pelo forte ambiente espiritual, natural do pós-guerra, e sendo o corpo docente interdisciplinar e oriundo de diferentes movimentos, filosofias e contributos, reunidos por uma causa comum, a Bauhaus no seu primeiro período “romântico e universalista” deve ser entendida como a conjugação de várias correntes que se reagrupavam e se exprimiam no interior da escola, onde se incentivava e promovia o convívio. (Rodrigues, 1989)

---

<sup>6</sup> Herança da filosofia de William Morris e do movimento *Arts & Crafts*.

<sup>7</sup> Neste movimento havia diferentes pontos de vista no que respeita à produção manual artesã e à reprodução mecânica. Enquanto alguns a distinguiam, outros defendiam que uma deveria ser a conseqüência natural da outra.

### **- princípios orientadores**

“A Bauhaus propõe-se agrupar todas as formas de trabalho criativo, reunificar todas as disciplinas de arte aplicada – escultura, pintura, artesanato e ofícios – como componentes inseparáveis de uma nova arquitetura.” (Wingler, 1962)

Para Gropius (1919), os alunos saberão projetar “edifícios harmoniosos na complexidade dos seus componentes: estrutura, acabamento, decoração e implantação”, dando “prioridade à criatividade, à liberdade individual, mas severa disciplina de estudo”.

O campo de formação curricular assenta essencialmente em arquitetura – pintura – escultura. Contudo, o trabalho de atelier abarca diversas atividades.

### **- programa**

- Preparação científica – história da arte; desenvolvimento da técnica; física e química; ciência dos materiais; anatomia; contabilidade.

- Atividades em atelier – escultura; escultura em madeira; cerâmica; modelagem em gesso; trabalho do metal; mosaico; esmalte; água-forte; litografia; tecelagem; desenho construtivo e descritivo; projeto de exteriores, de jardins, de móveis e objetos de uso.

“a criação da Bauhaus trazia uma revolução do ensino da arte que se devia transformar no princípio de uma revolução ainda maior, revolução ao mesmo tempo estética e política, permitindo recriar todo o “environment” humano, desde os utensílios de cozinha até ao alojamento, do edifício à cidade inteira.” (Ragon, 1972)

### **- funcionamento didático**

O corpo docente era constituído por: Lyonel Feininger, Johannes Itten, Gerhard Marcks, Georg Mueche, Oskar Schlemmer, Paul Klee, Wassily Kandinsky e Lazlo Moholy-Nagy.

Descrita por Rodrigues (1989), a estratégia pedagógica introduzida por Johannes Itten<sup>8</sup> defendia atividades criativas sem preocupação de cópias ou receitas usuais, procurava uma investigação experimental vivenciada graças a uma metodologia intuitiva. Propunha exercícios, totalmente inovadores nos meios institucionais do ensino artístico e com elevado valor didático. Articulava a formação experimental para a criatividade espontânea com o estudo dos antigos, mostrando assim a importância da ligação entre a espontaneidade e a aquisição cultural e artística. Pretendia que o aluno se libertasse do pormenor em favor do

---

<sup>8</sup> Realizou importantes estudos sobre a cor e descobriu diferentes possibilidades de combinações e harmonias.

caráter expressivo e permitia a eclosão do poder criador do eu de cada indivíduo. Dá prioridade ao processo metodológico, à investigação artística, mais do que à obra acabada e a qualidade do seu resultado final. Estabelecia uma ligação da teoria e da prática no domínio dos materiais e das técnicas artesanais nos ateliers. Cada atelier funcionava com dois mestres: um artista e um artesão. A espontaneidade procurava alicerçar-se numa experiência profissional do artesanato.

A pedagogia de Paul Klee assentou na prática da “investigação do espiritual na arte” (Huyghe, 1970), para a qual manifesta a necessidade de uma nova atitude artística com base na experiência interior que elimine ou ultrapasse o analítico e o estático. A arte está para além do observável, está na relação sensível e global do artista com o seu objeto artístico. A sutileza da sua arte e o seu sentido global souberam apreender e definir o espírito da Bauhaus de Weimar. (Rodrigues 1989)

Lyonel Feininger não fez parte do plano de formação didática, mas foi o animador responsável da tipografia.

Gerhard Marks foi responsável pela direção artística de cerâmica, cujo atelier funcionava também com a colaboração de um mestre.

Oskar Schlemmer, com uma estratégia mecanicista filosófico-artística, tornou a sua intervenção na Bauhaus a charneira entre expressionistas e funcionalistas. Foi responsável pelo desenho e pela escultura. Posteriormente tornou-se diretor do setor teatral, no qual desenvolveu um trabalho de relação entre a Figura e o Espaço. Com vocação para a dança, tornou-se bailarino e, ainda na Bauhaus, concebeu o “Ballet Triádico”. Nas suas aulas mantinha o clima experimental e de investigação com um forte cunho funcionalista e construtivista.

George Muche dirigiu a secção de tecidos. Mais tarde, incorporando as inovações construtivas, revelou-se um inovador no domínio da arquitetura.

Wassily Kandinsky dirigiu a secção de pintura mural. Pintor na sua fase construtivista, propunha uma busca analítica da componente estrutural de conjunto num desenho de múltiplos objetos. Realizou uma importante pesquisa, relacionando as cores e as formas, na qual conclui a relação entre o espiritual e a arte, demonstrando a reciprocidade entre forma e cor. Desenvolveu um programa de estudo das propriedades físico-químicas da cor, tal como das suas características psicológicas e da sua incidência nas forças criativas.

No seu ensino, desenvolveu trabalhos teóricos e práticos, trabalhou a teoria de forma viva, cuja aproximação era feita com alguma rigidez e visão analítica. Essas suas capacidades,

marcadas por uma dupla qualidade, sensível/instrutiva e lógico/intelectualista, imprimiram um modo especial à sua prática docente.

### ***Bauhaus de Dessau (1925-32) - Walter Gropius, Hannes Meyer, Mies van der Rohe***

#### ***- estratégia pedagógica - Walter Gropius***

A Bauhaus transfere-se para Dessau<sup>9</sup> em 1925, onde encontrou um clima de compreensão política da sua vocação progressista, sendo também a proximidade geográfica de Berlim uma vantagem para a sua expansão internacional.

Esta mudança física veio acompanhada de uma nova estratégia pedagógica orientada para o “Trabalho experimental prático no campo da construção e decoração, com o desenvolvimento de modelos estandardizados para a indústria e o artesanato” (Wingler, 1962).

Embora a premissa inicial de atuação “desde o utensílio doméstico à casa de habitação” se mantenha, a verdade é que a Bauhaus adota um rumo mais tecnicista e quantitativista, em que a criatividade espontânea é agora posta para segundo plano e se privilegia a teoria da projeção e construção, o desenho técnico e a produção de modelos. Caminhou-se assim, para um processo de especialização no qual perdeu alguma da sua poética inicial.

Assumida a estandardização, os modelos artesanais unitários (do passado) dão lugar ao que hoje se chamam de protótipos de *design* e que na altura defendiam ser o “artesanato do futuro”. Assim, a Bauhaus pretende dar o seu contributo para a democratização de objetos artísticos e funcionais, prontos para serem replicados em série, por meios industriais, produzidos em grandes quantidades e vendidos a baixo preço – modelo social e produtivo do capitalismo, dirigido para a sociedade de consumo.

#### ***- funcionamento didático - Walter Gropius***

Nesta fase, três são as Figuras docentes que se destacam no processo didático: Walter Gropius, Moholy-Nagy e Kandinsky.

Moholy-Nagy assumiu um importante papel na nova e determinante etapa do *design*, em particular no que respeita às artes gráficas, muito graças à sua forma de encarar a comunicação, que assenta na filosofia estética da “clareza, concisão, precisão”. Assim, o

---

<sup>9</sup> A cidade de 70000 habitantes tornara-se um importante centro industrial e, como tal, de forte concentração operária.

ensino espontaneísta de Itten é substituído pela nova concepção tecnicista. Materiais, técnicas e formas vão adaptar-se cada vez mais à produção em série, ao mesmo tempo que se vai impondo uma estética em que a depuração da decoração, a organização mecânica e os modelos cinéticos aparecem como novos signos de novos horizontes culturais. (Rodrigues, 1989)

Wassily Kandinsky, neste período, especifica o seu papel docente na escola e sistematiza o ensino do desenho analítico<sup>10</sup>. Propõe uma formação ao nível da percepção que oscile entre a análise globalizante e a extremamente analítica. Assim, a didática assentou simultaneamente “num estudo sistemático e concreto, praticado a partir do interior, dos elementos: cor, formas, planos e suas relações, e em referências a conotações psicológicas, biológicas, simbólicas, literárias, fisiológicas” e paralelamente num estudo de grande síntese, no qual, “através de debates, alunos e mestres descobriam a profunda unidade das diferentes artes e a unidade dessas artes com a natureza”. (In *Cursos de la Bauhaus* – Wassily Kandinsky, 1983)

#### **- estratégia pedagógica - Hannes Meyer**

Dada a formação social alemã em 1928, a produção em pequena série não interessava aos ideais da escola e a produção em massa era impossível. Assim, gera-se um conflito entre os pressupostos iniciais de Gropius e o rumo que o contexto político-social fez com que a escola tomasse. É neste cenário que Gropius se afasta da Bauhaus e Hannes Meyer lhe sucede de 1928 a 1930. Herdeiro de experiências corporativistas na área da arquitetura, Meyer impõe, neste novo período da escola, a radicalização social do funcionalismo produtivista.

A nova estratégia pedagógica de Meyer pretende enquadrar-se na estrutura produtiva da sociedade e orienta a escola para um hiperfuncionalismo tecnicista, em que a arquitetura e a projeção arquitetónica são agora o único momento de síntese de qualquer “experiência artística”. Rejeita os problemas formais e enaltece a função imediata e a utilidade do produto.

Muito criticada, a escola de Meyer substitui a arte e a estética pela ciência e pela técnica.

---

<sup>10</sup> Note-se que o curso de desenho da Bauhaus é uma educação da percepção. Aprende-se a observar e a representar não as aparências exteriores, mas os seus elementos construtivos.

### **- estratégia pedagógica - Mies van der Rohe**

A crise social de 1929 na Alemanha, entre sociais-democratas e comunistas, gerou instabilidade, crise e críticas no interior da escola. A finalidade do ensino analítico-abstrato de Kandinsky e Albers é contestada pela ala mais radical de alunos. Meyer é acusado de promover atividades culturais, mas com objetivos políticos e demite-se da direção da escola.

Mies van der Rohe sucede a Meyer na direção da Bauhaus entre 1930 a 1933.

Conhecido por ser um arquiteto politicamente conservador, de grande competência técnica e particular sensibilidade estética, enquadra-se num funcionalismo formalista.

A nova estratégia pedagógica perpetua o tecnicismo, mas introduz o conceito de qualidade absoluta, no qual não importa “o quê” será produzido, mas “como”.

Rodrigues (1989) descreve que Mies van der Rohe, diante de um contexto político de crise, vai dotar a Bauhaus com estruturas rígidas, fazendo apelo à disciplina de trabalho e impondo uma preocupação técnica e formal afirmada.

O programa dos cursos foi alterado. A atividade produtiva foi restringida, os ateliers reorganizados de modo a colocarem-se ao serviço da arquitetura e os projetos propostos incidiram sobre casas unifamiliares. A Bauhaus assume-se agora como uma Escola de Arquitetura.

### **Bauhaus de Berlim (1932-33) - Mies van der Rohe**

#### **- estratégia pedagógica**

O clima social estava cada vez mais marcado pelo avanço da direita e a subvenção municipal diminuída para metade, quando em 1932 a cidade de Dessau rescinde os contratos com a escola. Graças ao financiamento privado, oriundo dos contratos de produção, em 1932, a Bauhaus é transferida para Berlim.

Ainda sob direção de Mies Van der Rohe, contava com um corpo docente fixo e espelhava agora a rigidez autoritária da atividade didática, o clima de tensão e imagem de severidade que se desejava impor no novo instituto privado.

A situação política na Alemanha agrava-se e a Bauhaus é invadida pela polícia. Em consequência desse facto, o diretor e restante corpo docente decidem pela sua dissolução (Rodrigues, 1989).

Em suma, a queda do grande projeto de escola desenhada por Gropius justifica-se no pressuposto social que previa a mudança estrutural da sociedade capitalista alemã e pressupunha que a sociedade comunista se realizaria num futuro imediato. De certa forma, assente numa base “utópica” em relação ao meio sociopolítico que veio a concretizar-se na Alemanha.

Com o fim da Bauhaus em Berlim (1933) e com o início da Segunda Guerra Mundial (1939), vários professores emigraram para os Estados Unidos da América e levaram consigo os ideais do ensino das artes, do design industrial, da arquitetura, e dos ateliers de ofícios da Bauhaus: Moholy-Nagy foi para Chicago onde fundou a *New Bauhaus*, que mais tarde se tornou no Instituto do Design; Walter Gropius tornou-se diretor do curso de arquitetura da Universidade de Harvard; Mies van der Rohe foi diretor do  *Armour Institute of Technology* de Chicago, mais tarde o *Institute of Technology* de Illinois; Josef Albers tornou-se diretor do Departamento de Design na Universidade de Yale; Herbert Bayer foi professor no *Aspen Institute* no Colorado e consultor na empresa Walter Thompson (Penha, 2012).

## **3.2 Teorias da Percepção da Forma e da Cor**

### **Percepção**

Tal como apresentado no ponto 1.1 deste estudo, segundo Piaget, o processo de percepção está relacionado a estruturas figurativas, e estas, constantemente subordinadas às estruturas operativas.

A percepção é um sistema complexo que envolve conhecimentos sobre o olho e a visão, mas sobretudo sobre o processamento e a organização da informação visual.

Se dois pontos de luz separados e intermitentes transmitem a ideia de movimento, é resultado de um processo de percepção que acontece ao nível do córtex cerebral e não da retina ocular. Isso explica como padrões estáticos de luz e sombra podem produzir a ilusão de uma imagem em movimento.

O nome que se dá a um objeto é um conceito que corresponde a um conjunto de características desse objeto, a que se pode chamar de gramática da estrutura. No que respeita à técnica do desenho, essa gramática da estrutura traduz-se em parâmetros como simetria, estabilidade, forma, cor, dimensão e volume.

A forma como a realidade é percebida tende a ser subjetiva, uma vez que os sentidos de tacto e visão frequentemente transmitem sinais inconsistentes. A configuração geométrica aparente de uma estrutura tridimensional, ou seja, a sua percepção, varia com a cor. Tendencialmente separam-se os conceitos de forma e cor, como se fossem entidades diferentes. Contudo, todas as formas são observadas a partir das suas superfícies. Logo, o resultado do que é observado passa pela luz que nela incide e conseqüentemente pela cor e textura. Conclui-se então que a percepção de um objeto no espaço tridimensional depende das propriedades das superfícies (luz, cor e textura).

Outro conceito a ter em consideração no que respeita à percepção dos objetos, emerge da luz e da cor - a sombra.

Swirnoff, Lois (1989) em *Dimensional Color*, cita Goethe,

“(...) the eye sees no form, in as much as light, shade, and color constitute that which to our vision distinguishes object from object, and the parts of objects from one another. From these three, light, shade, and color, we construct the visual world...!”

Como parte do processo de organização visual, também o brilho (componente da cor) interage na superfície, no volume e no espaço, influenciando a percepção.

Estudos experimentais que relacionam cor e espaço, mostram que a cor pode influenciar a percepção angular, volumétrica ou da distância. “Angular forms become more distinct or conversely, softer, when colored. Complex assemblages or volumes can be altered to appear simpler (...) by the play of color on their surfaces.” Swirnoff (1989)

No que respeita à percepção angular, fora do campo visual, a condição de percepção de um ângulo ou dos contornos da superfície consiste numa transição. Já no campo visual, pode ser resultado de um contraste ou variação lumínica.

## **Forma e Cor**

A partir dos estudos de Swirnof (1989), enumeram-se algumas premissas sobre a cor, a percepção e representação da forma.

Tal como já foi referido em pontos anteriores, a teoria da cor está integrada e indissociável da teoria da forma.

A teoria Gestalt preconiza que as propriedades de tamanho, forma, cor e localização devem ser consideradas como diferentes aspetos de um mesmo processo de organização. O conceito de localização surge na forma como um objeto se relaciona com o espaço que lhe serve de referência.

Quando o olho vê uma forma cúbica, inevitavelmente, no desenho que a representa, vê também a tridimensionalidade e não 12 linhas num plano. Neste caso, a 3.<sup>a</sup> dimensão é a forma mais simples e intuitiva de percepção da figura.

### ***Elementos de representação da forma***

Os elementos fundamentais, a partir dos quais se constrói todo o alfabeto do desenho são o **Ponto**, a **Linha** e a **Mancha**.

Contudo, é a conjugação gráfica desses 3 elementos base, que é possível representar a caracterização dos atributos da forma.

### **Gradação, Textura e Cor**

O conceito de gradação é utilizado para dar unidade ou organizar a informação no campo visual, podendo transmitir a ideia de distância ou profundidade. Pode caracterizar visualmente atributos de densidade, estrutura, luminosidade (do claro para o escuro) ou textura (do fino para o espesso). A variação uniforme de escala pode ser traduzida por uma gradação. A sua inexistência pode produzir a leitura de uma distância indeterminada.

“A surface, an element of two dimensions, can be defined by consistency of its perceived microstructure or texture. Diminishing size and scale of natural forms, particularly those found in a patterned or textured environment, or devices such as dots, lines, or squares, will show three dimensions; the same surface, consistently reduced in size in diminishing distance, will create the effect of distance.” (Swirnof, 1989)

No que respeita à representação de um ambiente, a diminuição do detalhe da textura é lida como diminuição da percepção da superfície. De modo semelhante, também a variação da

densidade da textura influencia a percepção do contorno da forma. Uma abrupta diferença na densidade da textura provoca uma linha no campo visual ou um contorno do espaço. Um vértice ou um contorno correspondem a linhas no campo visual, mas contribuem distintamente na percepção visual da profundidade na realidade.

Já os contrastes cromáticos contribuem para a definição do contorno, favorecendo a distinção entre forma-fundo. Enquanto umas segregam, outras aproximam. Contrastes de cores como o amarelo e o vermelho apresentam limites distintos, enquanto verde e azul, quando justapostos, suavizam os contornos e dificultam a definição da forma relativamente ao fundo.

A cor influencia também a percepção espacial, fazendo variar a percepção da área ou do peso. Alguns estudos demonstram que espaços com cores ou luzes coloridas interferem no julgamento das dimensões. Resultados de experiências com vermelho, verde e azul, indicam que a cor azul, sugere um aumento da área. Quanto ao peso, uma caixa vermelha parece mais pesada que uma caixa verde.

### ***Função Metafórica - Simbologia da Cor***

A par dos atributos formais da cor no que concerne ao desenho, a cor está intimamente associada a alguns elementos da natureza, assim como a espaços e formas. A variação cromática pode aproximar ou afastar a forma do fundo. Por analogia, pode unir ou integrar o campo visual. De igual forma, às cores associam-se significados, expressividades ou simbologias, assumindo uma função metafórica. Contudo, a metáfora visual depende da lógica visual.

Este aspeto simbólico assumirá especial relevo no desenvolvimento da Unidade de Projeto implementada na Prática de Ensino Supervisionada.

### 3.3 Geometria

De acordo com Carrilho (2010) “A Geometria Descritiva é uma ciência, a ciência da representação do espaço tridimensional sobre superfícies bidimensionais”, onde a representação é uma linguagem específica – quer do real, quer de objetos imaginados – uma linguagem, formalmente sofisticada, de descrição do mundo, enquanto sistema coerente de localização de objetos.

Se hoje a Geometria Descritiva aparece enquanto disciplina autónoma e separada do currículo de Desenho no ensino secundário, em outros tempos, uma única disciplina de Desenho englobava as diferentes linguagens e finalidades do mesmo.

É com esse entendimento global sobre o desenho, onde se desenvolvem as suas diferentes vertentes, enquanto linguagem de representação do real ou do imaginado, sensível, criativo ou técnico, que se pretende dotar os alunos de ferramentas gráficas, que os façam capazes de comunicar de forma visual.

Os conteúdos geométricos desenvolvidos no Projeto Pedagógico implementado, incidiram na Axonometria Isométrica Convencionada.

Como tal, considera-se pertinente apresentar uma breve contextualização histórica deste conteúdo programático, passando pela sua etimologia, aparecimento histórico-geográfico desde a Europa ao Oriente e pela enumeração do sistema axonométrico eleito como representação em diferentes áreas do conhecimento.

#### **Contextualização histórica do Sistema de Representação Axonométrico**

Pretende-se apresentar uma breve evolução histórica do sistemas axonométricos de representação.

##### ***Etimologia***

Segundo Mateus, Luis (2004), o termo Axonometria apareceu pela primeira vez em 1852 na obra “Lehrbuch der axonometrischen Projektionslehre” com os autores L. e H. Meyer.

Etimologicamente, este vocábulo deriva de dois termos gregos,  $\alpha\chi\omicron\nu\nu$  (*axôn*), que significa eixo, e,  $\tau\omicron\ \mu\epsilon\tau\rho\nu$  (*metron*), que significa medida.

Contudo, a palavra axôn utilizada no plural (axones) designa, também, as leis dadas por Sólon<sup>3</sup> aos Atenenses, porque eram gravadas em prismas giratórios. O facto de serem gravadas em prismas giratórios permitia que fossem lidas de todos os lados.

Assim se compreende que o sistema axonométrico pretenda a representação das várias faces de um sólido geométrico como se o víssemos em revolução em torno de um eixo.

Desta forma, “a construção de qualquer axonometria começará com a escolha do referencial e sua representação.” (Mateus, L., 2004)

### ***Da Europa ao Oriente***

Não obstante à sua origem etimológica grega, este tipo de representação existiu um pouco por todo o lado e muito antes de 1852.

Já no séc. IV a.C., podem-se encontrar registos da representação de um frontão num fragmento de cerâmica; nos frescos de Pompeia ou decorando o interior de casas; nas pinturas medievais de Giotto di Bondone (1266-1337), misturada com a perspetiva, ou de Pietro Ambrogio Lorenzetti (1280-1384).

Se “na tradição pictórica ocidental está presente um preconceito ótico da visão” (Mateus, L., 2004), com recurso às regras geométricas da perspetiva, o mesmo já não se verifica na história da representação sino-japonesa.

Desde cedo muito desenvolvida em álgebra, adotou a representação axonométrica, praticamente inalterada até ao séc. XIX.

Encontram-se registos de axonometria cavaleira em desenhos de encaixes de peças de madeira no Tratado de Arquitetura de Le Ying Tsao Fa Shih, datado de 1097. Contudo, é na pintura onde se encontra o maior número de exemplos desde o séc. XIV., tanto na China, como no Japão.

### ***Axonometria eleita como sistema de representação em diferentes áreas***

O sistema de representação axonométrico tem sido utilizado ao longo dos tempos por várias áreas do conhecimento: Arquitetura Civil, a Arquitetura Militar, a Matemática (Geometria), o desenho de máquinas, o Design ou mesmo a Medicina.

Na Arquitetura Civil do séc. XV, “os textos de referência sobre a arquitetura são de Vitruvio, Alberti, e de Rafael.” (Mateus, L., 2004). Se para Vitruvius os desenhos arquitetónicos são a

planta, o alçado e a vista perspética, para Alberti apenas a planta e o alçado são fiáveis ao arquiteto. A perspectiva introduz falsas aparências e é substituída por uma maquete. Rafael introduz o corte como novo elemento de compreensão do projeto arquitetónico.

Os primeiros registos axonométricos (proto axonométricos) são encontrados em Leonardo da Vinci (1452-1519), “em desenhos de perspectiva em que o ponto de fuga se afasta cada vez mais do centro da folha de desenho, o observador “sobe” em relação ao objeto e afasta-se deste. O resultado são “quase” *axonometrias cavaleiras*.” (Mateus, L., 2004)

O emprego da axonometria encontrou alguma resistência na Arquitetura Civil pois não preserva a verdade geométrica dos edifícios dada pelas plantas, corte e alçados.

Na Arquitetura Militar adotou-se um sistema gráfico (que hoje se conhece como axonometria militar dadas as suas origens) que permite eliminar da representação os ângulos mortos e a redução gráfica com a profundidade dados pela perspectiva. Para além disso, permite efetuar cálculos diretamente sobre os desenhos. (Mateus, L., 2004)

Na Matemática, Luca Pacioli (1445-1520), Durer, ou mesmo Gaspar Monge, ilustram os princípios através de desenhos em axonometria cavaleira.

Já no séc. XIX, William Farish (1759-1837) publicou um trabalho intitulado *On Isometrical Perspective*, cujo objetivo era disponibilizar aos operários um meio gráfico que lhes permitisse compreender a montagem e desmontagem das máquinas nas fábricas. (...) Posteriormente alguns autores prosseguiram com as suas ideias e objetivos.

No séc. XX, vários são os autores ligados ao desenvolvimento da representação axonométrica. Jan Krikke, o pintor Malevitch (1878-1935) ou o pintor suprematista russo El Lissitzky (1890-1941), que defende a axonometria como modo de representar um novo espaço. Victor Consiglieri cita El Lissitzky “os artistas modernos não quiseram estar mais defronte do objeto, mas nele.” In *A Morfologia da Arquitetura*.

O movimento moderno vem, também, fazer renascer a axonometria para a Arquitetura. As formas paralelepípedicas, fazem com que este sistema de representação seja o suficiente para a ilustrar.

Hoje em dia, o sistema axonométrico representa um recurso simples na linguagem projectual, para ilustrar uma ideia na fase de conceção de um objeto, uma sequência de construção ou um pormenor construtivo, utilizado na Arquitetura como no Design.

Com a sua introdução no desenho computacional as axonometrias são utilizadas em muitos domínios, desde a Física, Matemática, Arquitetura, Engenharia, Design, Medicina, etc, representando um poderoso instrumento de investigação.

## **Axonometrias**

Uma vez abordada a sua evolução histórica e campos de utilização, sobre o sistema de representação axonométrico, de forma muito breve, apresentam-se apenas alguns conceitos fundamentais para o seu entendimento.

**Conceitos** (retirados do *Manual de Educação Visual 7|8|9*, 2012, Porto Editora)

- Sistemas de Representação – são o conjunto de princípios que permitem representar no plano, objetos tridimensionais, utilizando projeções.
- Projeção – é a imagem plana resultante da interseção de retas tangentes ou secantes a um objeto no espaço com um plano de projeção.
- Sistemas perspéticos ou de perspetiva – sugerem o efeito de profundidade, tridimensionalidade ou volume.
- Perspetivas Axonométricas – conjunto de três eixos coordenados, x, y e z, correspondentes às três dimensões dos objetos: comprimento, largura e altura. Consoante a axonometria, os três eixos formam diferentes ângulos entre si.

O sistema de projeção paralela ortogonal axonométrico, possui a representação isométrica, dimétrica ou trimétrica. O seu caso mais simples e particular corresponde à representação isométrica e por esse motivo a mais utilizada.

Como tal, este sistema de representação foi também um dos conteúdos explorados na implementação da Unidade de Projeto “Pintura Mural”.

### 3.4 Arte Urbana

A partir da segunda metade do séc. XX, assiste-se ao aparecimento de inscrições caligrafadas ou pintadas nas paredes e muros de edifícios e equipamentos das cidades, feitas sem autorização dos respetivos proprietários, que se denominou de *graffiti*. Por esse motivo, ficou inicialmente associado ao vandalismo e a atos clandestinos. O seu carácter público fez com que desse voz e expressão a mensagens de conteúdo, muitas vezes político ou social, por vezes contestatórias, outras provocatórias. No entanto, podem assumir várias formas, desde o simples *tag*, cuja intencionalidade é a marcação de um território, a composições mais elaboradas.

“Se após a revolução de Abril de 1974, o muralismo de natureza política marca a paisagem urbana através de obras pictóricas de evidente interesse estético e histórico, as últimas décadas são caracterizadas por outro tipo de manifestações murais. O *graffiti* e a *street art* assumiram-se, lentamente, como registos dominantes. Estas não são manifestações recentes, pois procedem de algo que remonta à década de 70 do século XX, quando o *graffiti* surge na cidade de Nova Iorque. Desde esse período inicial o *graffiti* globalizou-se em consequência das múltiplas redes mediáticas e das indústrias culturais que promoveram a sua disseminação pelo globo.” (Câmara Municipal de Lisboa, 2015. In *Seminário Arte Urbana – Perspetivas de Análise e Estratégia de Atuação*)

É sobretudo a partir do séc. XXI que emerge este novo conceito de arte - a arte urbana. O *graffiti* é então assumido como uma forma de expressão artística e ganha cada vez mais relevância na paisagem urbana contemporânea. Essa ascensão faz com que, o que outrora tenha sido uma atividade espontânea, “marcada pela existência de diferentes expressões de natureza estética e comunicacional de índole não-oficial” (CML, 2015), considerada ilícita e marginal, seja agora alvo de encomenda, tanto pública como privada.

“Atualmente a arte urbana assume múltiplas facetas, estabelecendo vínculos com diferentes esferas do mundo artístico, social e cultural. Mais recentemente a arte urbana tem sido alvo de exposições em instituições importantes como a Tate Modern em Londres, o Centre Georges Pompidou ou, entre nós, o Centro Cultural de Belém e o Museu da Eletricidade.” (CML, 2015)

Hoje em dia, muitas estruturas de poder local, autarquias e juntas de freguesia, têm mesmo incluído nas suas linhas orientadoras e estratégicas o investimento e a valorização do património artístico urbano, disponibilizando e promovendo a pintura artística de paredes,

muros, empenas cegas de edifícios, equipamentos urbanos, etc. Assiste-se a uma mudança intencional e autorizada da paisagem urbana.

“Por todo o mundo começa a ser evidente que estamos perante expressões visuais com potencial estético, cultural e mesmo económico. Este facto tem sido reconhecido pela própria Câmara Municipal de Lisboa que nos últimos anos tem vindo a desenvolver um programa de incentivo a estas manifestações artísticas através da GAU (Galeria de Arte Urbana) e do apoio a outras iniciativas no contexto da sua ação ao nível da salvaguarda do património artístico e cultural.” (CML, 2015)

“Como podem as cidades e os poderes públicos tirar partido destas formas criativas? (...) Através do desenvolvimento de estratégias de atuação pública (planeamento urbano, gestão cultural, etc.) nesta área.” (CML, 2015)

Na Área Metropolitana de Lisboa inúmeros são os exemplos de iniciativas municipais que abraçam projetos de arte urbana. Apresentam-se neste estudo 3 concelhos que contemplam a arte urbana nas suas linhas orientadoras de ação.

### ***Almada***

A Câmara Municipal de Almada, acompanha a tendência estratégica em que a arte urbana surge relacionada, quer ao investimento no património cultural e artístico da cidade, quer na recuperação e manutenção do seu património edificado e estruturas urbanas. Neste sentido, promovem ações que cumprem simultaneamente dois objetivos, o educativo, de sensibilização contra o vandalismo e o integrador, de intervenção artística na sua paisagem urbana.



Figura 8 - Autor: Vhils, Almada (Fonte: Street Art Portugal, Ed. Zeist 2016)

Dinamiza também eventos como a Mostra de Graffiti de Almada, que conta com 7 edições. “A valorização estética do meio urbano, a formação artística de jovens e a qualificação do *graffiti* são alguns dos objetivos da iniciativa organizada pela Câmara Municipal de Almada.” (CMA, 2016)



Figura 9 - Autor: Smile | Robô, Almada (Fonte: Farinha, João Freitas, 2016)

### **Amadora**

Como forma integradora, de incentivo à visita e divulgação da arte urbana que aí se produz, também o concelho da Amadora, apresenta na sua página oficial um acervo virtual com mais de uma centena de registos. Para além da fotografia do mural, disponibiliza um texto de apoio contextual e a respetiva localização do painel.

“O *graffiti* emerge, na atualidade, como uma manifestação artística geradora de novas dinâmicas na cidade.” (In *Câmara Municipal da Amadora – Mapa do Graffiti na Amadora*)

A partir do documentário *Speaking Walls* (Dias, C., Valente, C., 2014), realizado no âmbito da Pós-Graduação em Comunicação de Tendências, destacam-se algumas ideias retiradas dos testemunhos de artistas urbanos locais, que visam esclarecer o entendimento do fenómeno urbano-contemporâneo *street art*, as suas raízes e motivações, enquanto interlocutores da ação.

Identificados pelos seus nomes artísticos, Slap e Uber (2014) relatam as raízes e o início das suas atividades.

“Depois do 25 de abril, (...) escritores, poetas, músicos, pintores, tinham vontade de sair às ruas e de se manifestarem. E isso foi uma grande força para o nosso movimento artístico em Portugal. (...) Quando começou a desaparecer o muralismo, foi a altura em que começaram a aparecer os *graffitis*”. (Slap, 2014)

“Comecei a pintar na década de 90, (...) num contexto pós-25 de abril, em que os murais políticos estavam a dissolver-se.” (Uber, 2014)

Uber (2014) explica a sua evolução e reclama o repensar da essência dessa manifestação artística:

“O *graffiti* associa-se à pintura mural e ao *stencil* que dão à arte urbana uma conotação (importante em determinada altura), mas que por outro lado já não tem a mesma importância. Urge refrescar o termo, procurando novamente o seu sentido mais forte, que tem a ver com a espontaneidade e com aquilo que não é institucionalizável. A arte urbana tem muito a conotação atualmente, do *graffiti* institucionalizado.”

Se inicialmente surge com um objetivo ou motivação social e/ou político, atualmente manifesta-se como um “ato de exteriorização de sentimentos, de ideias, de mil e uma coisas. (...) deixando influenciarmo-nos através do meio envolvente e fazer algo para mudar o meio, mudar as paredes, mudar a maneira como as pessoas olham para as paredes.” (Slap, 2014)

Uber (2014) refere o lado positivo da mediatização e investimento cultural na arte urbana. Uma vez que “o mundo/mercado da arte também se sente atraído por estes fenómenos e os usa de alguma forma para desenvolver as suas atividades de carácter comercial, (...) simultaneamente alavanca a existência de mais autores e o consequente desenvolvimento de trabalhos mais maturados, refletindo-se na melhoria da qualidade dos mesmos.”

Contudo, conclui-se que a institucionalização do *graffiti* e da arte urbana em geral, não é consensual dentro do seu meio artístico, já que a encomenda pode retirar a espontaneidade criativa.

“Não é o facto de ir parar a uma galeria que o *graffiti* vai deixar de ser aquilo que é. Há-de sempre haver todos os lados do *graffiti* (o legal e o marginal).” (Odeith, 2014)



Figura 10 - Autor: Odeith, Damaia, Amadora (Fonte: Câmara Municipal Amadora, 2014)

### Lisboa

“No município de Lisboa, a gestão da arte urbana é uma competência do Departamento de Património Cultural (DPC). O forte incremento verificado nas atividades associadas à *street art* nos últimos anos levou o DPC a criar uma equipa especializada nesta área.” (GAU, 2017) É neste contexto que em 2008 surge a Galeria de Arte Urbana (GAU), tendo “como principal missão a promoção do *graffiti* e da *street art* em Lisboa, dentro de um quadro autorizado e segundo uma ótica de respeito pelos valores patrimoniais e paisagísticos, em oposição aos atos ilegais de vandalismo que agredem a Cidade.” (GAU, 2017)



Figura 11, 12 e 13 - Intervenção em equipamento urbano, Lisboa (Fonte: GAU, 2017)

A sua estratégia passa pelo diálogo com a comunidade artística, dissuasor do “aparecimento de intervenções vandálicas”, apresentando como contrapartida a “disponibilização de espaços e tempos próprios onde estes criadores possam, de modo

autorizado, desenvolver a sua criatividade, proporcionando-lhes uma área de trabalho cada vez mais vasta e heterogénea, dispersa pela cidade.” (GAU, 2017)



Figura 14 - Calçada da Glória , Lisboa (Fonte: GAU, 2016)

A GAU elegeu 6 áreas de atuação, que pautam a diversidade de ações e iniciativas que promovem, acolhem e divulgam. Como tal, muito para além do suporte à intervenção artística, disponibilizam tempos e espaços dedicados à investigação, discussão, reflexão e publicação; à sensibilização e divulgação de trabalhos através de campanhas de comunicação; à produção de atividades de animação e pedagógicas, vocacionadas a públicos diferenciados; realizam um trabalho de levantamento e inventariação e um importante trabalho de promoção da arte urbana nacional, contribuindo para a sua internacionalização.

A partir desta pesquisa, constata-se que, atualmente, falar de arte urbana em Lisboa é sinónimo de mencionar a sua Galeria de Arte Urbana.



Fig. 15, 16 17 - Autor: Felipe Pantone, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, 2017)



Figura 18 e 19 - Autor: Felipe Pantone, Lumiar, Lisboa (Fonte: © Público / Daniel Rocha, 2017)

O fenómeno contemporâneo da arte urbana origina o incentivo da sua produção, não apenas por parte de entidades e estruturas dos poderes locais, mas tem também despertado o interesse por parte da organização de eventos que incluem nas suas programações de atividades a produção artística e a intervenção urbana, e respetiva divulgação e visita por parte do grande público. Refere-se neste estudo, como mero exemplo, o evento “Lisbon Week”, que promove anualmente uma freguesia da cidade de Lisboa, tendo a sua última edição apoiado e divulgado a criação artística de várias pinturas murais na freguesia do Lumiar.



Figura 20, 21, 22, 23 e 24 - Autor: Francisco Vidal, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, própria, 2017)

Facto é que Lisboa surge como referência no circuito mundial de arte urbana, citada por importantes meios de comunicação social como “El País, o New York Times, o The Guardian, o National Geographic-Traveller Guide, o L’Express, o Tagesspiegel, entre muitos outros.” (GAU, 2017)



Figura 25 e 26 - Autor: Vhils, Lumiar, Lisboa (Fonte: Lisbon Week, 2017)

Mais de 30 são as nacionalidades de artistas estrangeiros que participaram em eventos e atividades organizados pela GAU, deixando as suas inscrições artísticas pelas ruas da cidade de Lisboa.



Figura 27- Autor: Vanessa Teodoro, Lumiar e Figura 28 – Aka Corleone. São Bento, Lisboa

(Fonte: Lisbon Week, 2017)



Figura 29 e 30 - Autor: The Super Van, Lisboa | Sensibilização em Arte Urbana, Bairro Padre Cruz, Lisboa (Fonte: GAU, 2016)

Se se “importam” artistas urbanos para as ruas das cidades nacionais, com o incremento da produção artística portuguesa, de igual forma, nomes como Vhils ou Bordalo II apresentam um considerável portfólio internacional.



Figura 31 e 32 - Autor: Bordalo II, Lisboa (Fonte: GAU, 2016 | Fonte Própria, 2016)

Também o designer Matt W Moore é mais um nome que se destaca no panorama internacional da arte urbana. “I have been painting on walls for over half of my life. It's a magical experience to actualize an idea extra-large in the public space. Everything from my early years of graffiti and street-level art, to my more recent abstract murals.” (Moore, 2011)

O gosto e o interesse que sempre demonstrou pelo *graffiti* traduz-se numa vertente muito representativa do seu trabalho enquanto profissional. A pintura mural, quer aplicada com rolo, trinchas e pincéis, quer com spray, tem feito com que Moore tenha trabalhos nos muros das cidades de diversos países e continentes.

O artista divide o seu trabalho mural em 4 séries: diamantes, tipográfico, isométrico e orgânico.



Figura 33 - Autor: Matt W. Moore, “Diamantes”, Barcelona, Espanha, 2011 (Fonte: MWM Graphics)



Figura 34 - Autor: Matt W. Moore, “Tipográfico”, Moscovo, Rússia, 2011 (Fonte: MWM Graphics)

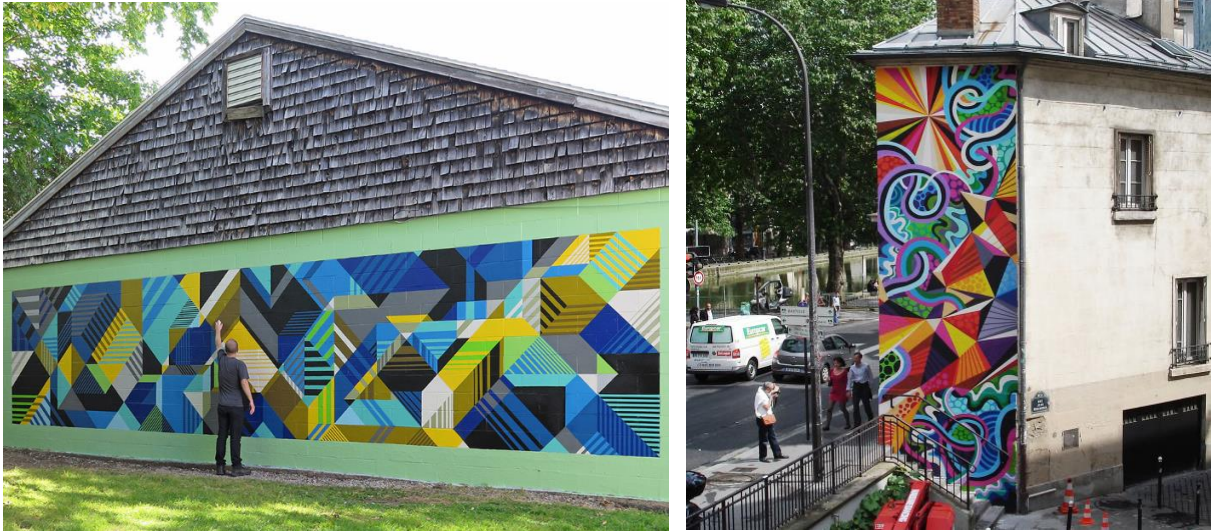


Figura 35 e 36 - Autor: Matt W. Moore, “Isométrico”, Maine, EUA, 2015 | “ Orgânico”, Paris, França, 2010 (Fonte: MWM Graphics)



Figura 37 - Autor: Matt W. Moore, “Orgânico”, Atlanta, EUA, 2010 (Fonte: MWM Graphics)

O seu trabalho mural contribuiu para o enriquecimento da cultura visual e artística dos alunos do Curso de Design Gráfico e as suas referências temáticas serviram como mote para o desenho e implementação da Unidade de Projeto intitulada “Pintura Mural”.

Por forma a justificar a escolha do artista utilizado como referência, considera-se pertinente conhecer o seu trabalho, partindo da sua formação e influências artísticas para melhor descrever e compreender o seu estilo e linguagem gráfica.

Assim, no ponto que se segue, apresenta-se uma breve contextualização biográfica.

## **Matt W. Moore**

### ***Formação***

Matt W. Moore nasceu em 1980 em Portland, Maine – Estados Unidos da América. Licenciou-se em 2005 em Graphic Design & New Media na Maine College of Art. Frequentou ainda outros cursos na Boston University, Savannah College of Art and Design e Rhode Island School of Design.

O artista tem como mote “trabalhar para o crescimento”. O gosto pela velocidade, o fazer por si próprio, a ética, o entusiasmo por novas descobertas e novos territórios e a abertura a novas colaborações, são as linhas orientadoras que pautam a sua prática profissional.

Enquanto fundador da MWM Graphics e com base nesses princípios, desenvolve um trabalho multidisciplinar, cuja atividade não se resume ao design gráfico, dedicando-se também à imagem e à animação, à ilustração e à pintura. Na última década, tem desenvolvido a sua linguagem gráfica através de processos analógicos e digitais, tanto em projetos pessoais, como em inúmeras parcerias comerciais.

Ao percorrer o seu portfólio, facilmente revemos os seus fundamentos:

- o gosto pela velocidade que se reflete no seu grafismo;
- o fazer por si próprio, partilhado com o público através dos registos das suas ações;
- o entusiasmo por novas descobertas e territórios, visíveis tanto na quantidade de experiências e vocabulário ao nível da linguagem gráfica, como na diversidade da aplicabilidade das suas obras, que vão desde os estudos tipográficos, ao têxtil, à pintura mural, ao *packaging*, ao *rebranding* e campanhas publicitárias de marcas e produtos;
- a abertura a novas colaborações, presente na quantidade de parcerias comerciais que já estabeleceu como a Ray-Ban, Nixon, Instagram HQ, Coca-Cola, Wired Magazine, Burton, Citroen, Diesel, Microsoft, Nike, entre outros.

Através de registos de imagens e vídeos, partilha não só o resultado das suas obras, mas também o seu processo de conceção e execução.

### **O Estilo Matt W. Moore \_ linguagem gráfica**

“Designing custom typography has been a focus for my entire life.” (Moore, 2011)

O início da sua atividade artística foi marcado pelo desenho de tipografia e pela pintura *graffiti*, onde se podem encontrar vários registos pelas ruas de Portland, Maine.

Progressivamente, o desenvolvimento de alfabetos foram adquirindo complexidade gráfica, dando origem à construção do seu próprio estilo. À medida que se afirmava no que caracteriza por “funk abstrato”, abandonava o desenho de letras.

“In 2003 I began my journey into abstract vector graphics. Vectorfunk is my ‘signature style’ of illustration. A digital playground of geometry, pattern, and vibrant color.” O autor explica ainda o seu processo criativo da seguinte forma:

“Vector graphics are created by arranging points to create form, as opposed to raster graphics that are made up of pixels. Many years ago while I was in school learning graphic design I immersed myself in this method of rendering images... I initially intended to only use the term for my digital graphic work but things have a life of their own and the term has been used a lot with regards to my handmade fine art endeavors as well.” (Moore, 2011)

Entre o design, a pintura e a ilustração, Moore trabalha transversalmente no desenho tipográfico para um título, na criação da embalagem para um produto, na elaboração da identidade visual de uma empresa, na pintura de uma tela ou na pintura mural a spray da fachada de um edifício. Contudo, Moore não perde o seu estilo único. O seu vocabulário é composto pelo rigor da geometria e da semiótica em contraste com a fantasia.

O artista descreve o seu estilo como abstrato digital e nomeia-o de “Vectorfunk”, uma vez que parte do desenho digital vetorial, utilizando como principal ferramenta de trabalho o *software* Adobe Illustrator.

Dois traços fundamentais marcam a linguagem gráfica do artista: primeiro a base geométrica, e segundo, o uso de uma alargada paleta de cores.

A composição visual das suas obras, maioritariamente abstratas, remete constantemente ao movimento e à velocidade, dado pelo desenho, e ao dinamismo atribuído pela vibração e contrastes cromáticos.

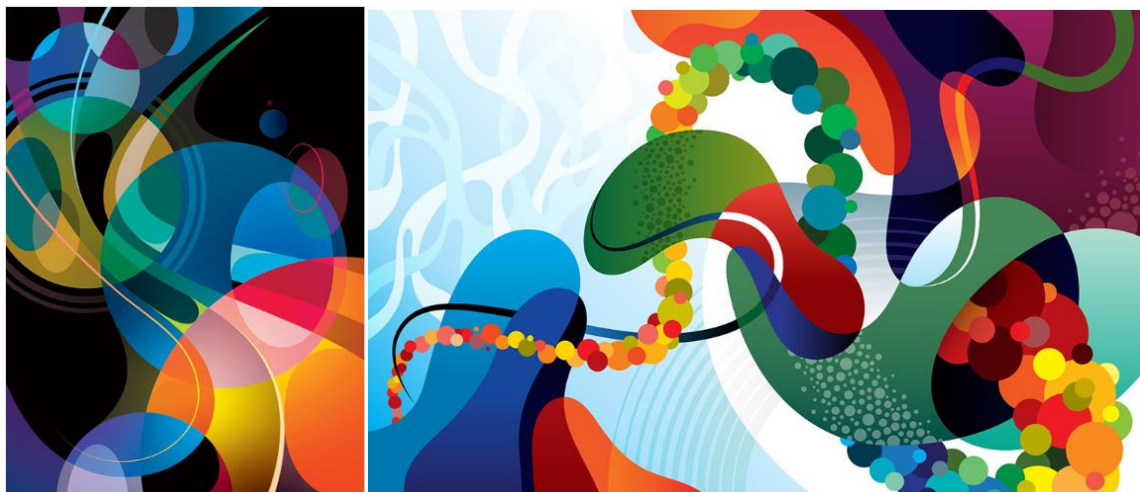


Figura 38 e 39 - Autor: Matt W. Moore, “Vectorfunk” | Flow, 2012-2016 (Fonte: MWM Graphics)

Os seus trabalhos parecem uma explosão de cor, onde cada ilustração pode ser observada como uma pequena parte de um todo abstrato.

O pormenor e o detalhe assumem também protagonismo nas suas obras. Assim, a leitura e a perceção formal e cromática do observador altera-se à medida que se afasta ou aproxima das suas pinturas ou ilustrações.

“Although I am most known for my abstract illustration style, rendering stylized and representational illustrations is always a welcomed challenge. It’s all about the details.” (Moore, 2011)

Ainda no que respeita às opções cromáticas de Moore, tanto se dedica à exploração de combinações de cores frias, como de cores quentes. O artista assume que é influenciado pela sensação térmica da cor e tende a utilizar as cores frias e neutras no inverno e as cores quentes no verão. Contudo, a sua intensão principal é criar combinações únicas, não excluindo à partida, nenhuma cor do espectro.



Figura 40 e 41 - Autor: Matt W. Moore, Tokio, Japão, 2012 (Fonte: MWM Graphics)

Desta forma, numa mesma obra, podem ainda se identificar zonas de cor distintas, gradações e contrastes cromáticos, que se organizam segundo repetições, formando uma trama.



Figura 42 - Autor: Matt W. Moore, Detroit, 2014 (Fonte: MWM Graphics)



Figura 43 - Autor: Matt W. Moore, Cincinnati, 2011 (Fonte: MWM Graphics)

A presença recorrente a formas geométricas, elementos circulares, linhas retas e secantes, definem outras das principais características do seu trabalho artístico.

Ainda que nem sempre seja visível nas temáticas mais orgânicas, o seu trabalho é pautado pelo rigor e pela regra geométrica, mesmo que apenas presente enquanto matriz organizadora do espaço visual.

Anualmente, produz e compila ainda uma série de trabalhos a preto e branco onde regista manualmente novas descobertas e experimenta diferentes vocabulários.



Figura 44 - Autor: Matt W. Moore, “Preto e Branco”, 2007-20015 (Fonte: MWM Graphics)

Com um estilo muito próprio, o artista parece seduzir o observador, que não fica indiferente ao apelo cromático das suas obras.

Concluindo com palavras do artista, Moore (2011), descreve o seu estilo a partir dos seguintes conceitos: “bold, graphic, optical illusion, sharp, geometric, vector, asymmetry, psychedelic, mosaic, complex, vibrant, and fun.”

### **Influências**

Marcadamente um artista da era digital, embora seja o desenho assistido por computador muitas vezes o ponto de partida da sua metodologia criativa, Matt W. Moore não limita a sua expressão artística à produção digital. Tal como já foi referido, parte do seu trabalho é desenvolvido a partir de estudos e experiências de pintura que partem do desenho à mão, aplicados posteriormente quer em telas, quer em paredes e muros.

Acredita que o desenho é uma ferramenta valiosa para o *designer* exprimir e testar as suas ideias.

“I think it is important, but not crucial. I use pencil and paper at various times. I am always doodling and spilling my ideas out into paper to see if they look the same way as they do in my imagination. Drawing is a really good way to keep the vocabulary up and remember all of the different lines and flows that exist. Certainly the computer has made plenty of forms a lot easier to render, but other forms are actually much harder to create on computer than they

are with a pencil. As far as using sketching to plan a project, I believe it depends on what type of imagination the creator has. Some folks can play an entire game of chess in their mind without moving a piece. Other folks need to draw a grid of squares to see if they like the way it looks. It all depends on the project and the individual. But it is definitely a good thing to know how to sketch what you see in your mind, even if it is only to show to someone else to get the green light.” (Moore, 2013)

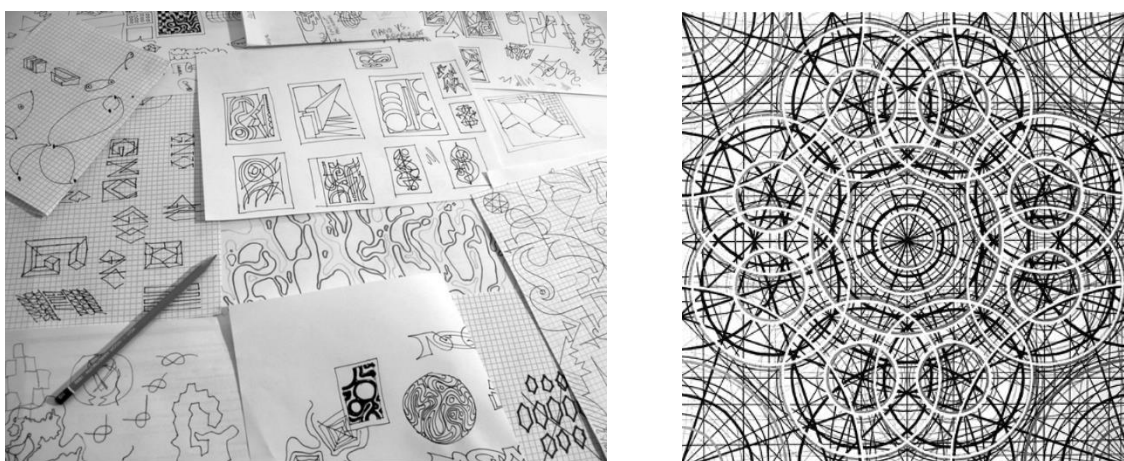


Figura 45 - Autor: Matt W. Moore, Estudos manuais / Estudos digitais (Fonte: MWM Graphics)

Não obstante, podemos encontrar influências da sua linguagem plástica em artistas da era não digital.

Moore assume inspirar-se em movimentos e mestres do passado e cita nomes como: MC Escher, Sol Lewitt, Picasso, Doze Green, Frank Stella, Alex Trochut, Augustine Kofie, Victor Vasarely, Jurne, Roid, Horfee, Tim Clorius, Ken Sortais ou Tomek.

Podemos observar muitas semelhanças com o trabalho de pintura de Sonya Delaunay, com os desenhos do americano Victor Vasarely ou do arquiteto italiano Marcello Morandini.

É de referir que os trabalhos desenvolvidos pelos artistas mencionados partilham de uma base geométrica e de uma temática abstrata, tendo, cada um a seu tempo, liderado movimentos e experiências artísticas inovadoras no que respeita às artes visuais.

A partir da experiência docente na didática das artes visuais, assiste-se, por parte dos alunos, à tentativa de substituição do desenho manual por meios digitais, perdendo-se, ao nível metodológico, o conceito de esboço de ideias.

O exemplo de Matt W. Moore vem reforçar a utilização do desenho enquanto ferramenta indispensável no processo de comunicação visual, partilhando da opinião que o registo

gráfico manual é o meio mais eficaz de transformação da abstração do pensamento para algo concreto. Ou seja, é o desenho que dá forma à ideia.

Assim, Moore é um artista modelo do seu tempo, que explora diferentes ferramentas e tira partido dos recursos que lhe são disponibilizados, demonstrando que o desenho manual e o digital não se opõem, mas que se complementam.

## PARTE II

### 4. PROJETO PEDAGÓGICO

Como foi já mencionado ao longo deste estudo, a prática letiva decorreu numa escola secundária no concelho de Almada, no Ensino Profissional de regime diurno, no curso Técnico de Design Gráfico, no âmbito da componente de formação técnica, na disciplina de Desenho e Comunicação Visual, numa turma do 10.º ano de escolaridade.

Sendo que os Cursos Profissionais estão estruturados por módulos de aprendizagem, apresentam um currículo próprio. (Anexo A1 Programa Desenho e Comunicação Visual)

A carga horária da disciplina é de dois blocos de 90 minutos por semana.

A Unidade de Projeto “Pintura Mural” desenvolvida, foi inserida no Módulo 3, intitulado Desenho Básico I, cuja carga horária total é de 30 horas ou 20 blocos de 90 minutos. Para a implementação da mesma foram utilizados 10 blocos de 90 minutos. A prática letiva decorreu no período de 10 de maio a 14 de junho de 2016.

Tal como já foi referido anteriormente, importa relembrar que à intervenção antecedeu o desenvolvimento de um trabalho prévio intitulado “Composição Visual”, que contabilizou 10 blocos de aulas de 90 minutos e cuja planificação se inclui no ponto 4.2.

#### 4.1 Intervenção

O projeto pedagógico “Pintura Mural”, implementado na Prática de Ensino Supervisionada, a que se destina o presente relatório, corresponde a uma fase de um trabalho continuado que contou com 3 fases distintas, conforme se apresenta na Tabela 7.

Módulo 3 Desenho Básico 1	Fase	Tempo	Realização
	1   Composição Visual	10 x 90 min	5.4.2016 - 5.5.2016
	2   Pintura Mural	10 x 90 min	10.5.2016 - 14.6.2016
	3   Execução <i>in situ</i>	2 dias - 20h	20 e 21.4.2017

Tabela 7 - Distribuição das fases de trabalho realizadas no Módulo 3 – Desenho Básico 1

Por forma a possibilitar uma leitura integral do trabalho desenvolvido, segue-se uma apresentação dos exercícios elaborados na Fase 1 – Composição Visual.

### ***Fase 1 – Composição Visual***

A unidade de projeto pretendeu trabalhar elementos compositivos com diferentes linguagens, umas mais livres, outras mais regradas e geométricas, tanto abstratas, como figurativas.

Como introdução/motivação temática foi apresentado o trabalho mural desenvolvido pelo *designer* Matt W. Moore (referido no ponto 3.4), contribuindo para o enriquecimento da cultura visual e artística dos alunos do Curso de Design Gráfico. A partir deste, foram então seleccionadas 3 temáticas específicas – Isometria, Diamantes e Orgânica.

Desta forma, a proposta de trabalho inicial consubstanciou-se na elaboração de 4 composições visuais, 3 subordinadas às temáticas acima referidas e uma composição final que articulasse elementos retirados das composições previamente realizadas (ver [Anexo B1 Enunciado M3 P01 Composição Visual](#) e ver 4.2 Planificação). Conforme se exemplifica nas Figuras 46 a 65.

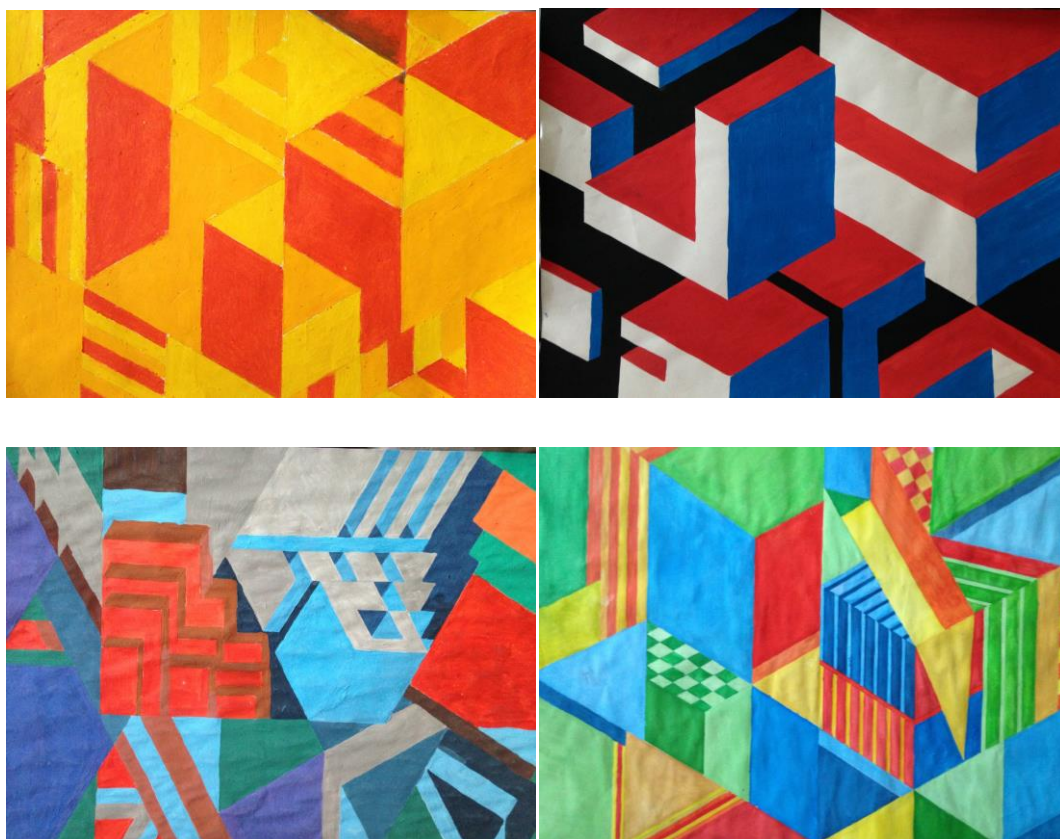


Figura 46, 47, 48 e 49 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composição Isométrica (Fonte própria)

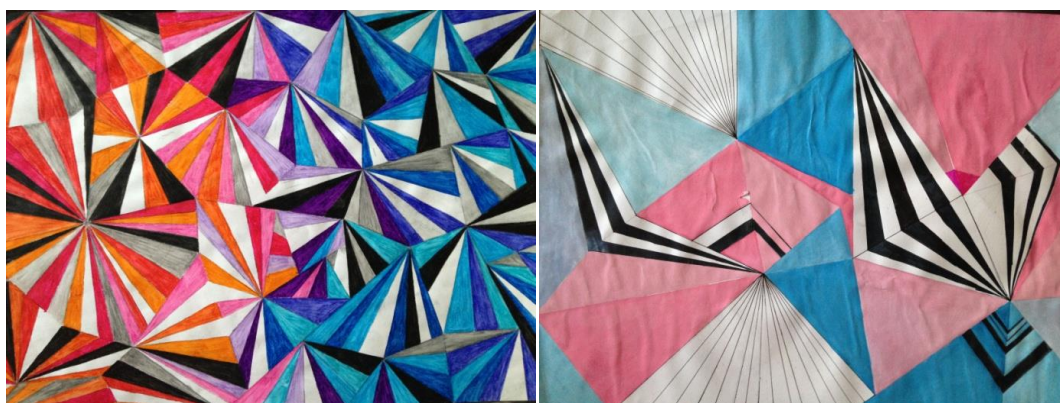


Figura 50, 51, 52 e 53 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composição Diamantes (Fonte própria)

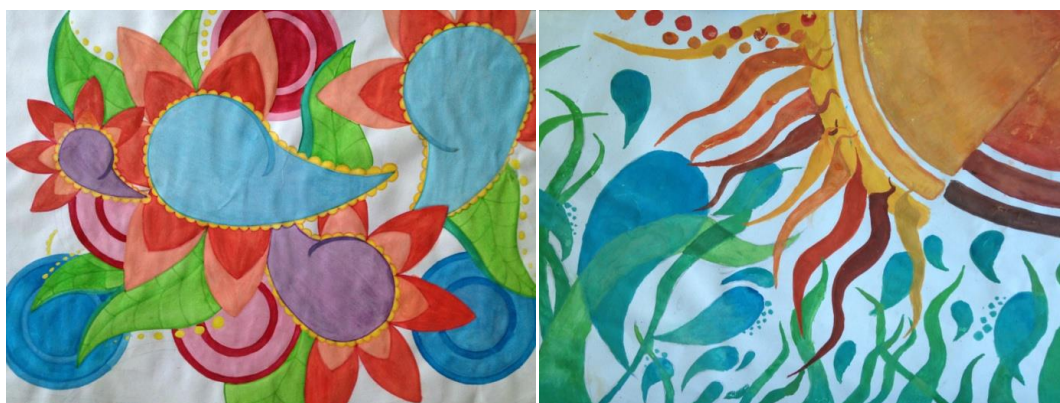


Figura 54, 55, 56 e 57 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composição Orgânica (Fonte própria)

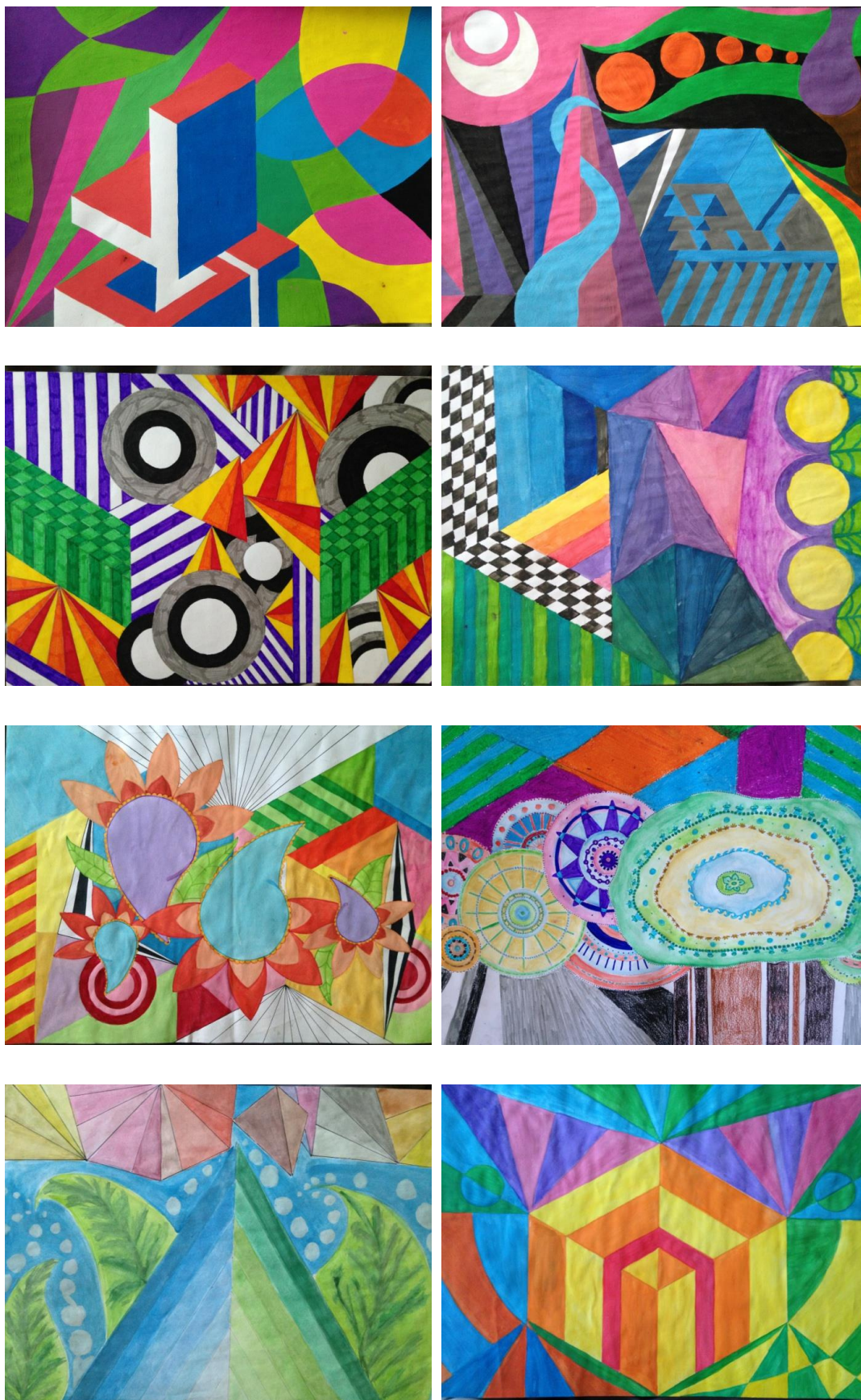


Figura 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64 e 65 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composição Final (Fonte própria)

## **Enquadramento Didático do Projeto de Intervenção**

É a partir dos objetivos inicialmente estabelecidos para este estudo, da revisão bibliográfica e da análise do contexto educativo, realizadas ao longo de Capítulo I, que se inicia o desenho do projeto de intervenção pedagógica.

Assim, a Unidade de Projeto “Pintura Mural”, pretendeu dar resposta às diferentes situações diagnosticadas, como a necessidade de incremento de motivação para o desenho manual (em detrimento dos meios digitais) ou as dificuldades na aplicação dos conhecimentos (por parte de alguns alunos).

Acredita-se que é através de uma aprendizagem significativa, que articule as especificidades do contexto do ensino profissional, com o cumprimento dos conteúdos programáticos da disciplina, direcionando-os para a temática do Design Gráfico, na sua vertente artística e comunicacional, que se alcançarão os objetivos. Ou seja, promover a articulação do ensino profissional com o tecido empresarial e dotar o desenho de significado são requisitos base da intervenção.

Desta forma, o convite endereçado pelo Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada, para a intervenção artística em um muro degradado e vandalizado no Parque Urbano da Costa de Caparica veio possibilitar a concretização de alguns dos pressupostos da intervenção.

Neste sentido, o desenho do projeto de intervenção foi também direcionado para dar uma resposta temática à encomenda recebida.

A Tabela 7, apresenta de forma sistematizada as diversas solicitações acima referidas, relacionando os pressupostos da intervenção com as estratégias didáticas, que visam, como objetivo último, contribuir para uma aprendizagem significativa.

Problema Pressupostos da intervenção	Resposta Opções didáticas	CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA						
Articular o Design Gráfico com a disciplina de Desenho e Comunicação Visual	Escolha do artista Matt W. Moore como mote para o trabalho a desenvolver, estabelecendo a ligação do Design Gráfico com o desenho (designer gráfico de formação, com trabalho significativo na área do design, da pintura mural e do desenho manual e digital).		CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA					
Colmatar as dificuldades na aplicação de conteúdos	Aprendizagem cooperativa.			CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA				
Incrementar a motivação dos alunos para a aquisição de competências ao nível do desenho e da comunicação visual através de uma aprendizagem significativa	Dotar o objeto artístico de uma finalidade específica				CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA			
Promover a articulação entre o ensino profissional e a comunidade/tecido empresarial/estruturas de poder local	Parceria com a Câmara Municipal de Almada					CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA		
Dotar o desenho de significado, assumindo o seu papel comunicacional	Comunicar com o público - através da pintura mural de intervenção urbana						CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Intervir de forma ativa na comunidade	Projeto colaborativo com a Câmara Municipal de Almada - envolvimento com a comunidade através da intervenção urbana							CONTRIBUTOS PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Contribuir para uma melhoria dos espaços públicos através da arte	Projeto colaborativo com a Câmara Municipal de Almada – recuperação do muro degradado através da intervenção artística							

Tabela 8 - Relação entre os pressupostos iniciais do projeto de intervenção e as opções didáticas

## **Enquadramento Educativo do Projeto de Intervenção**

Dentro do contexto escolar, e de acordo com o referido no ponto 2.4, o Projeto de Intervenção enquadra-se em 3 domínios de intervenção do Projeto Educativo (2013-2016) da Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

**A. Desenvolvimento Curricular\_1.** Sucesso Educativo, contribuindo para as metas do PE com a obtenção de uma “taxa de sucesso global (transição e conclusão) entre 80-85% no Ensino Profissional”;

**B. Estruturas de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica\_ 3.** Práticas de reflexão e trabalho colaborativo, contribuindo para as metas do PE com a concretização da atividade inserida no âmbito do Plano Anual de Atividades (documento da estrutura intermédia do departamento curricular de Artes Visuais);

**D. Envolvimento na Comunidade\_1.** Envolvimento dos Alunos, contribuindo para as metas do PE na realização de atividades em colaboração com estruturas de poder local (Câmara Municipal de Almada).

## **Enquadramento Municipal do Projeto de Intervenção**

Segundo as Linhas Orientadoras do Município de Almada, este projeto enquadra-se no âmbito da Educação e Juventude, e pretende por em ação a linha de orientação 4.7 “Garantir a integração das instituições de ensino na vida local, promovendo o trabalho colaborativo e em rede no seio da comunidade educativa.” (CMA, *Opções do Plano e Orçamento*, 2017)

O projeto é também enquadrado no âmbito da Cultura, segundo a linha de orientação 5.16 “Assegurar, em parceria com as entidades locais e os moradores, o acompanhamento e dinamização de projetos que estimulem a requalificação dos bairros e dos seus espaços exteriores, concorrendo para uma intervenção sociocomunitária.” (CMA, *Opções do Plano e Orçamento*, 2017), tendo sido alvo de uma avaliação artística por parte da Direção da Casa da Cerca- Centro de Arte Contemporânea da Câmara Municipal de Almada.

## **Competências Gerais, Específicas e Objetivos de Aprendizagem**

Os objetivos e competências que abaixo se enunciam foram retirados do programa da disciplina de Desenho e Comunicação Visual, e são comuns às várias fases de trabalho desenvolvido no Módulo 3 – Desenho Básico 1. (ver Anexo A1 Programa Desenho e Comunicação Visual)

### ***Competências Gerais:***

- Participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social.
- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.
- Realizar atividades de forma autônoma, responsável e criativa.

### ***Competências Específicas da disciplina de Desenho e Comunicação Visual***

- Saber caracterizar as qualidades específicas de cada um dos elementos da comunicação visual;
- Ser capaz de representar bidimensionalmente, através de meios riscadores e aquosos, sobre papéis e outros suportes;
- Conhecer e manipular intencionalmente as diferentes técnicas de representação e expressão visual;
- Mobilizar saberes técnicos de forma a utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual;
- Conseguir concretizar um projeto artístico, dominando as suas diferentes fases metodológicas;
- Ser capaz de trabalhar em equipa desenvolvendo um espírito crítico e interventivo, num quadro de respeito pelas diferenças de aptidão técnica, artística e cultural.

Objetivos_Módulo 3 – Desenho Básico 1	Proposta de trabalho Fase 1   Composição Visual	Proposta de trabalho Fase 2   Composição Visual
1. Demonstrar interesse pelos fenómenos e objetos artísticos	Apresentação do trabalho de <i>designer</i> Matt W. Moore	Apresentação de trabalhos de arte urbana a partir de artistas nacionais como Bordalo II e Vhils.
2. Ler e analisar imagens - Composição e Bidimensionalidade - Forças espaciais	Análise conjunta das composições visuais apresentadas	Pesquisa formal e iconográfica do contexto natural e urbano da Costa de Caparica
3. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas	Elaboração de desenho e pintura de composições visuais segundo as temáticas “Isometria”, “Diamantes”, “Orgânica” e “Final”	Elaboração de desenho e pintura de uma composição visual segundo as temáticas: “Fauna da Arriba Fóssil”, “Flora da Arriba Fóssil”, “Parque Urbano”, “Paisagem Edificada”, “Praia” e “Fundo do Mar”
4. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional - Factores de atração e valor de atenção - Organização dos elementos visuais - Factores formais - Variedade na unidade	Elaboração de desenho e pintura de composições visuais segundo as temáticas “Isometria”, “Diamantes”, “Orgânica” e “Final”	Elaboração de desenho e pintura de uma composição visual segundo as temáticas: “Fauna da Arriba Fóssil”, “Flora da Arriba Fóssil”, “Parque Urbano”, “Paisagem Edificada”, “Praia” e “Fundo do Mar”

Tabela 9 - Relação entre os objetivos de aprendizagem e a proposta de trabalho

## Apresentação do Projeto

(ver [Anexo B4 Enunciado M3 P02 Pintura Mural](#))

O Projeto “Pintura Mural” surge no âmbito do trabalho de colaboração com a Câmara Municipal de Almada para a intervenção artística em um muro degradado e vandalizado no Parque Urbano da Costa de Caparica.

Pretende-se apresentar um estudo gráfico subordinado à temática do contexto natural e urbano do Parque Urbano da Costa de Caparica, representando a fauna e flora da arriba fóssil da Caparica, o parque urbano, a paisagem edificada, a praia e o fundo do mar, através

de composições visuais, construídas a partir das linguagens e elementos gráficos previamente elaborados no projeto anterior (“Composição Visual”).

### **Enunciado do Exercício 1**

Após a realização de uma pesquisa formal e iconográfica sobre o contexto natural e urbano do Parque Urbano da Costa de Caparica, utilizando a linguagem e os elementos gráficos do trabalho desenvolvido no Projeto “Composição Visual”, elaborar uma composição visual subordinada à temática distribuída a cada grupo de alunos:

- fauna da arribas fósil da Caparica,
- flora da arribas fósil da Caparica,
- parque urbano,
- paisagem edificada,
- praia,
- fundo do mar.

Organizar o espaço visual por meio de:

- Factores espaciais | forma-fundo;
- Factores de atração e valor de atenção;
- Organização dos elementos visuais | experimentação de contrastes e tensão espacial, sobreposição e interseção;
- Factores formais | Figura, tamanho, posição, direção;
- Variedade na unidade.

Os esboços manuais devem ser realizados no suporte de papel de cenário, no formato fornecido, utilizando para o desenho, lápis de grafite e para a pintura, guaches acrílicos, pincéis e trinchas à escolha.

### **Enunciado do Exercício 2**

Através da mesma metodologia de trabalho, elaborar uma nova composição visual que compatibilize os desenhos das produções gráficas realizadas anteriormente, imprimindo unidade ao trabalho de conjunto.

Cada novo grupo de trabalho deve criar a composição de compatibilização gráfica que lhe for distribuída, dentre as seguintes:

- fauna da arriba fóssil da Caparica / flora da arriba fóssil da Caparica,
- flora da arriba fóssil da Caparica / parque urbano,
- parque urbano / paisagem edificada,
- paisagem edificada / praia,
- praia / fundo do mar.

Os esboços manuais devem ser realizados no suporte de papel de cenário, no formato fornecido, utilizando para o desenho, lápis de grafite e para a pintura, guaches acrílicos, pincéis e trinchas à escolha.

### **Conteúdos programáticos abordados**

Ter como ponto de partida a apresentação do trabalho de Matt W. Moore permitiu abordar linguagens gráficas diversificadas e por conseguinte, selecionar um conjunto de conteúdos bastante abrangente.

Nos diferentes exercícios realizados, foram explorados tanto conteúdos geométricos (a partir da consolidação dos conhecimentos do sistema de projeção paralela ortogonal axonométrico, no seu caso particular da representação isométrica, previamente abordado no currículo da disciplina de Educação Visual do 3.º ciclo do Ensino Básico), como outros mais direcionados para a aquisição de conhecimentos relacionados com a perceção e a organização do campo visual, os elementos de representação da forma bidimensional ou os contrastes e as simbologias cromáticas.

Refere-se que apenas foram feitas breves revisões do sistema de representação geométrico no Projeto “Composição Visual”, sendo o trabalho realizado ao longo do Projeto “Pintura Mural”, orientado para as questões criativas, mais de acordo com o grafismo formal utilizadas na área do Design Gráfico. Desta forma, permitiu-se no plano criativo, a utilização da cor e a exploração das questões compositivas como a forma-fundo, a sobreposição de planos, a profundidade, etc.

## Recursos didáticos utilizados

Por forma a contribuir para a compreensão dos conteúdos e motivar para o trabalho, ao longo da implementação da unidade de projeto, foi utilizado um conjunto diversificado de recursos adequados aos diferentes momentos da prática letiva.

Para os momentos mais expositivos, de apresentação do projeto e dos exercícios, foram utilizados recursos audiovisuais, tais como:

- Projeção de imagens do trabalho gráfico de Matt W. Moore a partir da página <http://www.mwmgraphics.com/>;

- Projeção de vídeo sobre a apresentação e desenvolvimento de um projeto de pintura da uma empenha de um edifício, realizado por Matt W. Moore, intitulado “Let’s Colour - The Walls Are Dancing” - Making-Of (international version), que pode ser acedido a partir de: <https://www.youtube.com/watch?v=QtU-vfQeVg8>.

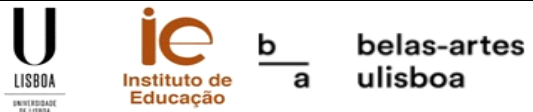
Foi também fornecido o enunciado do Projeto “Pintura Mural”, com informação sobre a apresentação do mesmo, os exercícios que o compõem, os objetivos, as metodologias, os materiais a utilizar e os prazos de entrega dos trabalhos. (ver Anexo B4 Enunciado M3\_P02 Pintura Mural)

Por forma a agilizar a realização de pesquisas de imagens foram também utilizados os dispositivos móveis dos alunos.

Para a revisão sobre os conteúdos geométricos foi projetado um vídeo explicativo do sistema de representação axonométrico (ver Anexo B2 Eixos Isométricos e Representação do Cubo) e fornecido um pequeno guia de bolso, de consulta rápida, com os vários passos de construção do sistema de eixos isométricos e a partir dos mesmos, a respetiva representação de um cubo. (ver Anexo B3 Guia axonometria isométrica)

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, sempre que necessário, foram ainda utilizados recursos tradicionais como exemplos e esquemas feitos no quadro, dirigidos ao grupo turma.

## 4.2 Planificação

		Instituto de Educação – Faculdade de Belas Artes Universidade Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais		Mestranda: Telma Diniz	
<b>Plano Médio Prazo</b>					
Escola Secundária Cacilhas Tejo	Turma: 10ºL	Disciplina: DCV	Duração Total – 18x90 min	Cooperante: António Moreira	Orientador: Odete Palaré
<b>Módulo 3 – DESENHO BÁSICO I</b>			<b>PROJETO 01   COMPOSIÇÃO VISUAL -PROJETO 02   PINTURA MURAL_ Implementação U.D.</b>		
<b>COMPETÊNCIAS GERAIS:</b> - Participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social. - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.					
<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS:</b> <b>Módulo 3_Desenho Básico I</b> _ Saber caracterizar as qualidades específicas de cada um dos elementos da comunicação visual; _ Ser capaz de representar bidimensionalmente, através de meios riscadores e aquosos, sobre papéis e outros suportes; _ Conhecer e manipular intencionalmente as diferentes técnicas de representação e expressão visual; _ Mobilizar saberes técnicos de forma a utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à construção de uma mensagem visual; _ Conseguir concretizar um projeto artístico, dominando as suas diferentes fases metodológicas; _ Ser capaz de trabalhar em equipa desenvolvendo um espírito crítico e interventivo, num quadro de respeito pelas diferenças de aptidão técnica, artística e cultural.					

Aquisição de Conhecimentos (Conteúdos/Objetivos)	Operacionalização/Estratégias	Atividades	Recursos		Tempo	Avaliação
			Materiais	Humano		
<b>FASE 1 – COMPOSIÇÃO VISUAL</b>  <b>COMUNICAÇÃO</b> <u>Problemática do sentido</u> • Construir hábitos de escuta do outro para tomar em conta as suas razões quando justificadas. 1. Demonstrar interesse pelos fenómenos e objectos artísticos 2. Ler e analisar imagens - Composição e Bidimensionalidade - Forças espaciais	Apresentação da Unidade Didática – <b>COMPOSIÇÃO VISUAL</b>  <b>1. Sensibilização / motivação para o tema da composição visual</b> através de apresentação do trabalho mural de Matt W. Moore ( <a href="http://www.mwmgraphics.com/murals.html">http://www.mwmgraphics.com/murals.html</a> ) Apresentação das 3 temáticas murais desenvolvidas por MWM: isométrica, diamantes e orgânica. <b>2. Apresentação de diferentes tipos de composições visuais exemplificativas</b> - Elementos compositivos e estruturais: do espaço visual: forma/fundo, planos/profundidade, positivo/negativo, linhas estruturantes.	1. Escutam a exposição oral e observam a apresentação.  2. Observam os exemplos projetados e executados no quadro.	• computador, • projetor, • recursos digitais • enunciado;	Telma	1X90 min	

Aquisição de Conhecimentos (Conteúdos/Objetivos)	Operacionalização/Estratégias	Atividades	Recursos		Tempo	Avaliação
			Materiais	Humano		
<p>3. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas</p> <p>4. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p><b>3. Composição Visual - Isométrica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicações do formato e suporte – folha de papel A3</li> <li>- Apresentação do sistema de representação em axonometria isométrica simplificada,</li> <li>- Indicação da aplicação de uma cor para cada conjunto de eixos</li> </ul>	<p><b>3. Elaboração de Composição Visual - Isométrica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do traçado dos eixos axonométricos, tendo a forma cúbica como base, elaboram uma composição com recurso à sobreposição e subtração de volumes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• lápis grafite,</li> <li>• canetas de feltro,</li> <li>• lápis de cor,</li> <li>• guache,</li> <li>• aguarela,</li> <li>• pastel de óleo,</li> <li>• folhas de papel A3</li> </ul>	Telma	2X90 min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>
<p>3. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas</p> <p>4. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p><b>4. Composição Visual - Diamantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicações do formato e suporte – folha de papel A3</li> <li>- Apresentação do efeito volumétrico diamante / pirâmide a partir da definição de um ponto (Vértice) e da construção sucessiva de triângulos a partir desse ponto.</li> <li>- Indicação de aplicação de uma cor para cada pirâmide, explorando as diferentes tonalidades dessa mesma cor em cada face da pirâmide, produzindo assim o efeito de tridimensionalidade através do claro-escuro.</li> </ul>	<p><b>4. Elaboração da Composição Visual - Diamantes</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Com base nos pressupostos dos elementos compositivos e estruturais: do espaço visual: forma/fundo, planos/profundidade, positivo/negativo, linhas estruturantes e a partir dos exemplos gráficos explorados,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• lápis grafite,</li> <li>• canetas de feltro,</li> <li>• lápis de cor,</li> <li>• guache,</li> <li>• aguarela,</li> <li>• pastel de óleo,</li> <li>• folhas de papel A3</li> </ul>	Telma	2X90 min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>
<p>3. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas</p> <p>4. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forças espaciais</li> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p><b>5. Composição Visual - Orgânica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicações do formato e suporte – folha de papel A3</li> <li>- Apresentação de diferentes temáticas e formas orgânicas baseadas na fauna e flora,</li> <li>- Chamada de atenção para a presença das linhas curvas que sugerem movimento e dinamismo.</li> </ul>	<p><b>5. Elaboração da Composição Visual – Orgânica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segundo as indicações recebidas, elaboram a composição visual, representando formas abstratas ou figurativas desconstruídas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• lápis grafite,</li> <li>• canetas de feltro,</li> <li>• lápis de cor,</li> <li>• guache,</li> <li>• aguarela,</li> <li>• pastel de óleo,</li> <li>• folhas de papel A3</li> </ul>	Telma	2X90 min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>
<p>3. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas</p> <p>4. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forças espaciais</li> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p><b>6. Composição Visual – FINAL (TEMÁTICA MISTA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indicações do formato e suporte – folha de papel A3</li> <li>- Apresentação de diferentes temáticas e formas orgânicas baseadas na fauna e flora,</li> <li>- Chamada de atenção para a presença das linhas curvas que sugerem movimento e dinamismo.</li> </ul>	<p><b>6. Elaboração da Composição Visual – FINAL (TEMÁTICA MISTA)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da seleção de diferentes elementos das composições anteriores, os alunos reproduzem-nos organizando-os numa nova composição visual final.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• lápis grafite,</li> <li>• canetas de feltro,</li> <li>• lápis de cor,</li> <li>• guache,</li> <li>• aguarela,</li> <li>• pastel de óleo,</li> <li>• folhas de papel A3</li> </ul>	Telma	3X90 min	<p>Sumativa - resultado das produções gráficas.</p>

Aquisição de Conhecimentos (Conteúdos/Objetivos)	Operacionalização/Estratégias	Atividades	Recursos		Tempo	Avaliação
			Materiais	Humano		
<p><b>FASE 2 – PINTURA MURAL</b> <b>(IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DA UNIDADE DIDÁTICA DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA)</b></p> <p><b>COMUNICAÇÃO</b> <u>Problemática do sentido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construir hábitos de escuta do outro para tomar em conta as suas razões quando justificadas.</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar interesse pelos fenómenos e objectos artísticos</li> <li>2. Ler e analisar imagens <ul style="list-style-type: none"> <li>- Composição e Bidimensionalidade</li> <li>- Forças espaciais</li> </ul> </li> </ol>	<p>Apresentação da Unidade Didática – <b>PINTURA MURAL (projeto)</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Sensibilização / motivação para o tema da pintura mural</b> através da apresentação do projeto “Boa Onda” de reabilitação dos muros do Parque Urbano da Costa de Caparica, no âmbito do trabalho colaborativo com o Departamento Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada.</li> <li>2. <b>Apresentação de imagens do contexto urbano, da envolvência local e do muro a ser intervencionado.</b></li> <li>3. <b>Apresentação da temática de elaboração do projeto: perfil arriba fóssil – mar.</b></li> </ol> <p>O grupo turma é dividido em 6 grupos de trabalho, aos quais são atribuídos subtemas para o desenvolvimento de composições visuais: 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. paisagem edificada, 4. parque urbano, 5. praia e 6.fundo do mar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Escutam a exposição oral.</li> <li>2. Observam as imagens projetadas.</li> <li>3. <b>Pesquisam iconografia sobre a temática dedicada a cada grupo de trabalho.</b> Pesquisa do contexto físico do Parque Urbano da Costa de Caparica, fauna, flora, cores e formas determinantes.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• computador,</li> <li>• projetor,</li> <li>• recursos digitais,</li> <li>• enunciado;</li> <li>• dispositivos eletrónicos móveis.</li> </ul>	Telma	1X90 min	
<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas.</li> </ol>	<p>Organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. <b>Composição Visual Temática - Desenho</b></li> </ol> <p>- A partir da seleção das formas e elementos trabalhados nas composições visuais anteriores (isométrica, diamantes, orgânica) adaptam à temática selecionada realizando operações de ajustes de forma, escala, organização do espaço visual, repetição, rotação, etc.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <b>Desenham a Composição Visual Temática</b></li> </ol> <p>- Iniciam o trabalho de grupo pelo <b>desenho da composição visual temática:</b> 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. paisagem edificada, 4. parque urbano, 5. praia e 6.fundo do mar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papel de cenário,</li> <li>• lápis de grafite,</li> <li>• borracha</li> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• compasso</li> </ul>	Telma	1x90min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>

Aquisição de Conhecimentos (Conteúdos/Objetivos)	Operacionalização/Estratégias	Atividades	Recursos		Tempo	Avaliação
			Materiais	Humano		
<p>5. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forças espaciais</li> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p>Organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p><b>5. Composição Visual Temática - Pintura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do desenho previamente elaborado, é dada a indicação de aplicação da cor, recorrendo a experiências cromáticas de pintura a guache.</li> </ul>	<p><b>5. Pintam a Composição Visual Temática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparam as misturas de cores necessárias</li> <li>- Executam a pintura a guache da <b>composição visual temática</b>: 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. paisagem edificada, 4. parque urbano, 5. praia e 6.fundo do mar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papel de cenário</li> <li>• guache,</li> <li>• pincéis várias espessuras</li> <li>• trinchas várias espessuras</li> <li>• godés</li> <li>• panos de limpeza</li> </ul>	Telma	3X90 min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p> <p>Com <i>feedback</i> aos alunos.</p>
<p>4. Aplicar os conhecimentos adquiridos em novas propostas criativas.</p>	<p>6. O grupo turma é dividido em 5 grupos de trabalho para o desenvolvimento de composições visuais.</p> <p>Organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p><b>7. Composição Visual de Compatibilização - Desenho</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir da seleção das composições visuais previamente elaboradas, elaboram novas composições que visam compatibilizar/ estabelecer a unidade formal dos desenhos, realizando operações de ajustes de forma, escala, organização do espaço visual, repetição, rotação, etc.</li> </ul>	<p><b>7. Desenham a Composição Visual de Compatibilização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizam o trabalho de grupo do desenho das 5 composições visuais de compatibilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papel de cenário,</li> <li>• lápis de grafite,</li> <li>• borracha</li> <li>• régua e esquadro (ou aristo)</li> <li>• compasso</li> </ul>	Telma	1x90min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>
<p>5. Manipular tecnicamente os materiais, os suportes e os instrumentos, demonstrando um melhor conhecimento do espaço bidimensional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forças espaciais</li> <li>- Factores de atração e valor de atenção</li> <li>- Organização dos elementos visuais</li> <li>- Factores formais</li> <li>- Variedade na unidade</li> </ul>	<p>Organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p><b>8. Composição Visual de Compatibilização - Pintura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A partir do desenho previamente elaborado, é dada a indicação de aplicação da cor, recorrendo a experiências cromáticas de pintura a guache.</li> </ul>	<p><b>8. Pintam a Composição Visual de Compatibilização</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparam as misturas de cores necessárias</li> <li>- Executam a pintura a guache das 5 composições visuais de compatibilização.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• papel de cenário</li> <li>• guache,</li> <li>• pincéis várias espessuras</li> <li>• trinchas várias espessuras</li> <li>• godés</li> <li>• panos de limpeza</li> </ul>	Telma	2X90 min	<p>Contínua – formativa.</p> <p>Observação do desenvolvimento dos trabalhos.</p> <p>Registo em grelha própria.</p>

Aquisição de Conhecimentos (Conteúdos/Objetivos)	Operacionalização/Estratégias	Atividades	Recursos		Tempo	Avaliação
			Materiais	Humano		
6. Conseguir concretizar um projeto artístico, dominando as suas diferentes fases metodológicas;	<p><b>9. Composição Visual – Montagem e apreciação crítica dos trabalhos</b></p> <p>- A partir da montagem na parede da sala de aula, das diferentes composições visuais elaboradas, é feita uma apreciação do processo criativo e do resultado final das produções artísticas.</p>	<p><b>9. Montagem e apreciação crítica dos trabalhos</b></p> <p>- Montam sequencialmente as diferentes composições visuais nas paredes da sala de aula</p> <p>- Elaboram uma apreciação crítica do trabalho conjunto realizado a partir da exposição do resultado final do projeto para a pintura do muro.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• produções artísticas,</li> <li>• fita-cola.</li> </ul>	Telma	1X90 min	Sumativa - resultado das produções gráficas. Com <i>feedback</i> aos alunos.

## **4.3 Relatório**

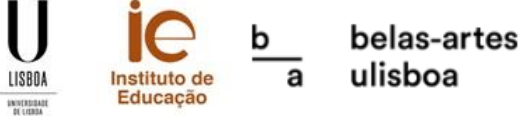
### **Relatório de Aula | Reflexão | Registo de Imagens de Aula**

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada pretende descrever todas as atividades letivas que consubstanciaram a implementação do Projeto Pedagógico com a Unidade de Projeto “Pintura Mural”.

São apresentados, aula a aula, um conjunto de informações constituído por um relatório da aula, uma reflexão sobre a mesma e o registo de imagens da aula (sempre que existam).

No relatório de aula apresentam-se informações sobre a unidade didática, a data, o sumário e a descrição dos acontecimentos.

Na reflexão, são partilhadas inferências decorrentes dos acontecimentos relatados em aula.

	Instituto de Educação _ Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 1ª AULA _ 10-5-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Início da pesquisa do contexto físico do Parque da Costa de Caparica. Fauna, flora, cores e formas determinantes. Início do trabalho de grupo de composição temática.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito.</p> <p>A aula teve início com a apresentação da nova Unidade de Projeto “Pintura Mural”, que consiste na intervenção artística (desenho e pintura) para a reabilitação de um muro do Parque Urbano da Costa de Caparica, em resposta ao convite feito pelo Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada para um trabalho colaborativo.</p> <p>Seguiu-se a visualização de um vídeo sobre o processo de execução da pintura artística da uma empenha cega de um edifício, realizado por Matt W. Moore, intitulado “Let’s Colour - The Walls Are Dancing”, e a projeção de imagens de trabalhos de alguns artistas nacionais com trabalho significativo no contexto da arte urbana. Ex: Bordalo II e Vhils.</p> <p>Posteriormente, foram projetadas imagens do contexto urbano, da envolvimento local e do muro a ser intervencionado.</p> <p>Procedeu-se à distribuição do enunciado e apresentação temática de elaboração do projeto: perfil transversal arriba fóssil - fundo do mar.</p> <p>Desta forma, o grupo turma foi dividido em 6 grupos de trabalho, aos</p>	<p>quais foram atribuídos subtemas para o desenvolvimento de composições visuais: 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. paisagem edificada, 4. parque urbano, 5. praia e 6.fundo do mar.</p> <p>A constituição dos grupos foi orientada pela professora que inicialmente elegeu os “cabeça de grupo” para cada subtema, de acordo com a capacidade de organização e liderança demonstradas até então. O critério da escolha dos restantes elementos prendeu-se com a prestação dos alunos nas composições visuais elaboradas no projeto anterior, ou seja, das adequações dos elementos formais antes realizados às novas temáticas.</p> <p>Concluída a constituição dos grupos de trabalho, foi dada a indicação para que procedessem à mudança de lugares, de forma a que ficassem agrupados por temas de trabalho.</p> <p>Com recurso à utilização de dispositivos móveis, depois de solicitado, iniciaram a pesquisa formal e iconográfica relacionada com o contexto local e temática selecionada para a cada grupo.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado e os objetivos foram alcançados.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais e procedeu-se à verificação das presenças.</p> <p>Foi autorizada a saída dos alunos.</p>			

A partir da apresentação da nova unidade de projeto, os alunos manifestaram o seu entusiasmo questionando vários pormenores, entre os quais:

1. Se a técnica utilizada seria a pintura com aerossóis,
2. Quando estava prevista a pintura no local.

Foi-lhes explicado que a pintura seria realizada com guaches acrílicos, uma vez que seriam utilizados materiais fornecidos pela escola, e que a execução de esboços à escala real, em sala de aula, não permitia a utilização de aerossóis por se tratar de um espaço fechado, sendo prejudicial à saúde.

Apesar da preferência por uma técnica que mais se aproximasse à simulação do contexto de arte urbana na sua versão original de *graffiti*, compreenderam as razões que levaram à não escolha da mesma.

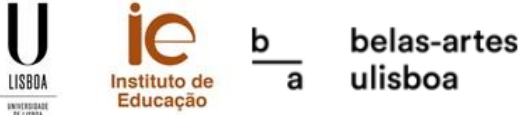
Quanto ao planeamento das atividades, uma vez que o início do projeto decorreu muito próximo do final do ano letivo 2015/2016,

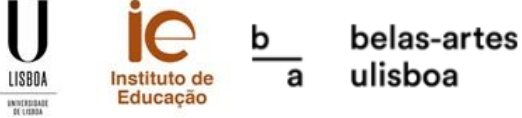
foi transmitido que a execução da pintura do muro apenas ocorreria no ano letivo seguinte.

Uma outra questão percecionada no decorrer da aula refere-se à constituição dos grupos de trabalho.

Apesar de explicados que os critérios de seleção dos grupos de trabalho estavam relacionados com a adaptação dos elementos formais anteriormente realizados às temáticas então distribuídas, sendo suposto que o trabalho a elaborar tenha por base as produções gráficas prévias, foi manifestada alguma apreensão por parte dos alunos, ao terem de trabalhar com colegas com quem à partida não teriam ainda criado laços de empatia.

Contudo, foi contraposto que esta prática, à semelhança da experiência em contexto de trabalho, onde frequentemente são propostas tarefas em equipa, seria uma oportunidade para estabelecer trocas de experiências e métodos de trabalho e reforçar o espírito de grupo, num produto gráfico de conjunto.

	Instituto de Educação _Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 2ª AULA _ 12-5-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de composição temática – Desenho.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p>A aula teve início com a distribuição dos suportes em papel de cenário de formato <math>\cong 2m \times 1,5m</math>.</p> <p>De seguida, a professora apresentou oralmente para a turma a metodologia do trabalho a realizar. Indicou que, a partir da seleção prévia de formas e elementos trabalhados nas composições visuais anteriores (isométrica, diamantes, orgânica), adequados à temática subordinada, cada grupo deveria desenhar uma nova composição visual, procedendo às adaptações necessárias. Para tal, deveriam realizar operações de ajustes de forma, cor, escala, organização do espaço visual, repetição, rotação, etc.</p>		<p>Acrescentou que o desenho deveria ser realizado a lápis de grafite e concluído até ao final da aula.</p> <p>Autonomamente, os alunos iniciaram o desenvolvimento da tarefa apresentada.</p> <p>A professora, grupo a grupo, orientou a escolha dos elementos elaborados nas composições visuais anteriores e a organização dos mesmos no espaço visual, indicando as operações gráficas a realizar em cada caso.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais dos alunos, dos suportes de desenho de cada grupo e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>		
<b>Reflexão</b>				
<p>Por uma questão de alguma falta de organização interna inicial, normal em novos grupos, observou-se que o início do trabalho requereu mais apoio e orientação da professora.</p> <p>Contudo, como relatado, após recebidas as indicações necessárias caso a caso, os grupos de alunos tornaram-se menos dependentes,</p>		<p>tendo a maioria realizado a tarefa dentro do tempo expectável.</p> <p>Dos 6 grupos de trabalho, os 2 grupos formados por apenas 3 elementos, não concluíram na totalidade o desenho da composição temática. Contudo, pelo ritmo de trabalho percecionado, acredita-se que o farão na primeira metade da aula seguinte.</p>		

	Instituto de Educação _ Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 3ª AULA _ 17-5-2016		
<b>Relatório de Aula</b>						
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira		
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL						
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de composição temática – Início da pintura.						
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p>A aula teve início com a distribuição dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário e dos restantes materiais, fornecidos pela escola, necessários para a pintura dos mesmos (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores).</p> <p>De seguida, dirigindo-se ao grupo turma, a professora apresentou oralmente a tarefa a realizar na presente aula.</p> <p>Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, os grupos deveriam concluir os desenhos e iniciar a pintura dos mesmos.</p> <p>Mostrou os materiais a utilizar na pintura, as cores de guaches existentes, realçando que outras cores necessárias deveriam ser obtidas a partir de misturas de tintas.</p> <p>Relembrou a síntese subtrativa da cor/pigmento, registando no quadro, esquematicamente, a mistura das cores primárias</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>necessárias para a obtenção das cores secundárias. Recordou ainda que a obtenção de diferentes tonalidades de uma cor é obtida através da adição de preto (para escurecer) ou branco (para clarear).</p> <p>Acrescentou que seriam concedidas 3 aulas para a realização da tarefa apresentada, tendo os alunos iniciado o desenvolvimento da mesma.</p> <p>Seguidamente, a professora dirigiu-se a cada grupo, verificando o trabalho já desenvolvido, orientando a escolha das cores a aplicar nos diferentes elementos compositivos e esclarecendo as dúvidas que lhes foram colocadas.</p> <p>Todos os grupos iniciaram a pintura da composição temática.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p> </td> </tr> </table>					<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p>A aula teve início com a distribuição dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário e dos restantes materiais, fornecidos pela escola, necessários para a pintura dos mesmos (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores).</p> <p>De seguida, dirigindo-se ao grupo turma, a professora apresentou oralmente a tarefa a realizar na presente aula.</p> <p>Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, os grupos deveriam concluir os desenhos e iniciar a pintura dos mesmos.</p> <p>Mostrou os materiais a utilizar na pintura, as cores de guaches existentes, realçando que outras cores necessárias deveriam ser obtidas a partir de misturas de tintas.</p> <p>Relembrou a síntese subtrativa da cor/pigmento, registando no quadro, esquematicamente, a mistura das cores primárias</p>	<p>necessárias para a obtenção das cores secundárias. Recordou ainda que a obtenção de diferentes tonalidades de uma cor é obtida através da adição de preto (para escurecer) ou branco (para clarear).</p> <p>Acrescentou que seriam concedidas 3 aulas para a realização da tarefa apresentada, tendo os alunos iniciado o desenvolvimento da mesma.</p> <p>Seguidamente, a professora dirigiu-se a cada grupo, verificando o trabalho já desenvolvido, orientando a escolha das cores a aplicar nos diferentes elementos compositivos e esclarecendo as dúvidas que lhes foram colocadas.</p> <p>Todos os grupos iniciaram a pintura da composição temática.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p>A aula teve início com a distribuição dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário e dos restantes materiais, fornecidos pela escola, necessários para a pintura dos mesmos (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores).</p> <p>De seguida, dirigindo-se ao grupo turma, a professora apresentou oralmente a tarefa a realizar na presente aula.</p> <p>Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, os grupos deveriam concluir os desenhos e iniciar a pintura dos mesmos.</p> <p>Mostrou os materiais a utilizar na pintura, as cores de guaches existentes, realçando que outras cores necessárias deveriam ser obtidas a partir de misturas de tintas.</p> <p>Relembrou a síntese subtrativa da cor/pigmento, registando no quadro, esquematicamente, a mistura das cores primárias</p>	<p>necessárias para a obtenção das cores secundárias. Recordou ainda que a obtenção de diferentes tonalidades de uma cor é obtida através da adição de preto (para escurecer) ou branco (para clarear).</p> <p>Acrescentou que seriam concedidas 3 aulas para a realização da tarefa apresentada, tendo os alunos iniciado o desenvolvimento da mesma.</p> <p>Seguidamente, a professora dirigiu-se a cada grupo, verificando o trabalho já desenvolvido, orientando a escolha das cores a aplicar nos diferentes elementos compositivos e esclarecendo as dúvidas que lhes foram colocadas.</p> <p>Todos os grupos iniciaram a pintura da composição temática.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>					

## Reflexão

Observou-se um acréscimo de autonomia por parte dos grupos de trabalho.

Se por um lado a tarefa de desenho, realizada na aula anterior, limitava a participação em simultâneo de todos os elementos dos grupos, por outro, verificou-se na presente aula uma maior predisposição para o trabalho, motivada talvez, por um melhor entrosamento entre os diferentes elementos do grupo, refletindo-se numa melhor organização interna do trabalho.

Mesmo os alunos com maior dificuldade na aplicação dos conhecimentos e no domínio das técnicas de representação ao nível

do desenho, ou com um ritmo de trabalho mais lento, estiveram envolvidos no desenvolvimento da presente fase de pintura, orientados pelos “cabeça de grupo”, responsáveis pela distribuição de tarefas.

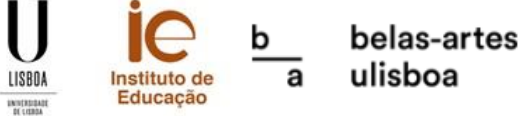
Verificou-se que alguns alunos responsáveis pela produção de tintas através de misturas de cores, por vezes, sentiram dificuldade na obtenção da cor desejada. Contudo, com a ajuda da professora ou de outros colegas, atingiram o resultado pretendido.

Conforme o expectável, todos os grupos concluíram o desenho da composição visual temática e iniciaram a pintura da mesma.

## Registo de Imagens da Aula



Figura 66 - Execução da pintura\_Composições Temáticas (Fonte própria)

	Instituto de Educação _ Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 4ª AULA _ 19-5-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de composição temática – Continuação da pintura.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam dar continuidade ao trabalho de pintura iniciado na aula anterior.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada.</p>		<p>Dirigindo-se grupo a grupo, a professora verificou o trabalho já desenvolvido e deu novas sugestões no que concerne às opções cromáticas. Sempre que solicitado, esclareceu as dúvidas que lhes foram colocadas.</p> <p>Todos os grupos realizaram a pintura da composição temática.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>		
<b>Reflexão</b>				
<p>Estando as tarefas mais automatizadas por parte dos grupos de trabalho, e a comunicação entre professora e alunos feita preferencialmente grupo a grupo, o ambiente da aula tornou-se cada vez mais descontraído, dando espaço para a transmissão de música.</p>		<p>O constrangimento sentido, refere-se ao tempo despendido na preparação logística necessária antes e depois da realização das tarefas. Nomeadamente, na organização do espaço, arrumação e limpeza dos materiais utilizados. Consta-se que o tempo útil de aula torna-se muito pouco rentável.</p>		

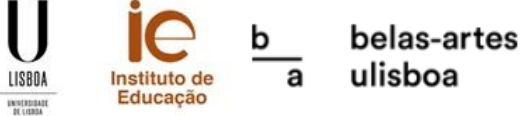
	Instituto de Educação _ Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 5ª AULA _ 24-5-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Conclusão do trabalho de grupo de composição temática – Conclusão da pintura.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>Uma vez mais, a professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam dar continuidade ao trabalho de pintura em curso, assim como, concluí-lo até ao final da presente aula.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada. Dirigindo-se grupo a grupo, a professora prestou o seu acompanhamento aos trabalhos já desenvolvidos, transmitindo uma</p>		<p>apreciação crítica à cerca do desempenho dos alunos e dos resultados até então alcançados nas produções gráficas realizadas.</p> <p>Sempre que solicitado, esclareceu as dúvidas que lhes foram colocadas. Conforme os grupos iam concluindo a tarefa de pintura, espontaneamente, prestavam ajuda aos grupos mais atrasados. Graças à interajuda, todos os grupos concluíram a pintura da composição temática.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>		
<b>Reflexão</b>				
<p>Uma vez que todos os grupos concluíram a pintura das suas composições temáticas, verificou-se o cumprimento do tempo previamente planeado para a realização do trabalho.</p> <p>Apesar das diferenças de ritmos de trabalho normal entre os diversos alunos, constatou-se que a estratégia do trabalho cooperativo vem</p>		<p>nivelar desempenhos, contribuindo para a melhoria dos resultados das produções gráficas.</p> <p>Sentiu-se necessidade de uma chamada de atenção para o cumprimento das regras de limpeza do espaço e materiais de trabalho utilizados.</p>		

Figura 67 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composições Visuais Temáticas: 1. arriba fóssil (fauna), 2. arriba fóssil (flora), 3. parque urbano (Fonte própria)

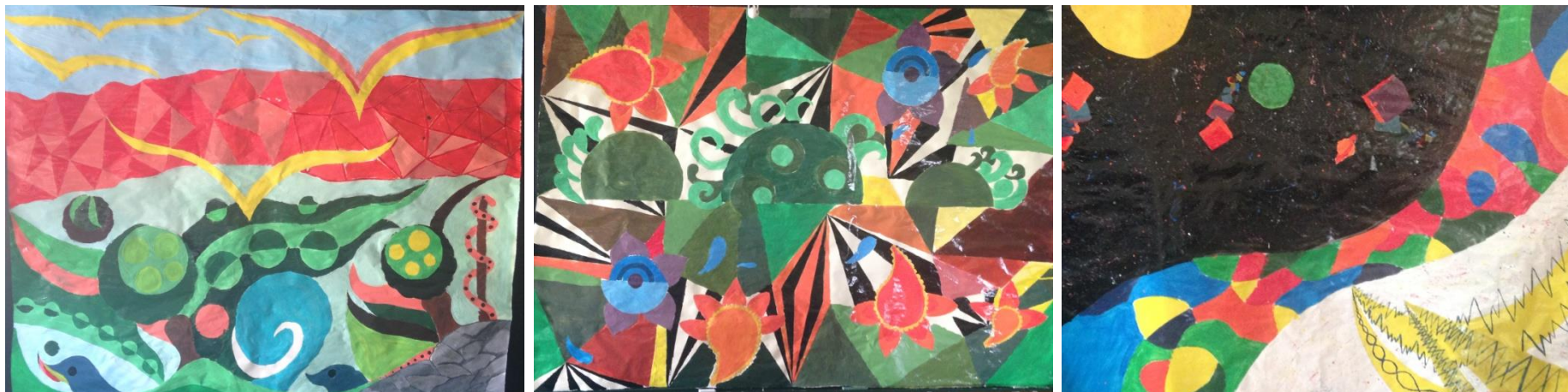
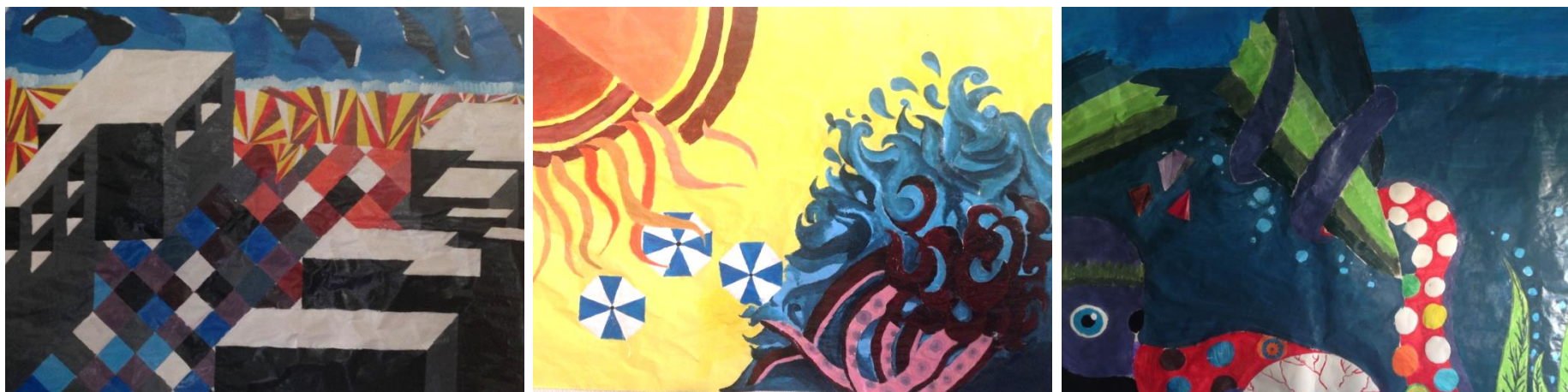


Figura 68 - Resultado dos Produtos Gráficos \_Composições Visuais Temáticas: 4. paisagem edificada, 5. praia, 6. fundo do mar (Fonte própria)



**Relatório de Aula**
**Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo**
**Turma: 10ºL**
**Disciplina: DCV**
**Orientador: Professora Odete Palaré**
**Cooperante: Professor António Moreira**
**Unidade Didática: PINTURA MURAL**
**Sumário: Módulo 3 - Início do trabalho de grupo de compatibilização da composição final – Desenho.**

A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.

A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.

A aula teve início com a distribuição das composições visuais temáticas, previamente elaboradas e dos novos suportes em papel de cenário de formato  $\cong 2m \times 1,5m$ .

De seguida, a professora apresentou oralmente o enunciado do novo exercício: elaborar 5 novas composições que visam compatibilizar/estabelecer a unidade formal dos desenhos das composições visuais temáticas.

Uma vez mais, deu-se continuidade à metodologia de trabalho cooperativo, sendo a reformulação dos novos grupos orientada pela professora, que manteve alguns dos “cabeça de grupo”, alterando a linguagem temática a trabalhar. A integração dos restantes elementos foi igualmente escolha da professora.

Por forma a esquematizar a informação, a professora registou a constituição dos grupos no quadro. (ver Figura 69).

Na consecução da nova tarefa, a professora reforçou que no desenho das novas composições visuais deveriam ser realizadas operações de ajustes de forma, escala, organização do espaço visual, repetição, rotação, etc. e que a ligação entre elementos podia ser dada através da via formal e/ou cromática.

As composições temáticas foram expostas nas paredes da sala de aula, com espaços para a colocação dos novos suportes de desenho (papel de cenário).

Assim, de acordo com a indicação da professora, os desenhos foram iniciados das pontas para o centro.

Todos os grupos iniciaram o desenho da composição de compatibilização.

A aula sofreu um ligeiro atraso relativamente ao plano elaborado.

Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, das produções gráficas expostas, dos suportes de desenho de cada grupo e para a arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.

Procedeu-se ainda à verificação das presenças.

Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.

## Reflexão

A constituição dos novos grupos seguiu novamente o mesmo critério, o de dar a oportunidade de trabalhar com novos parceiros. Esta decisão, que obrigará os alunos a um reajustamento de métodos de trabalho e ao encontro de um novo equilíbrio, foi consciente.

Apesar de se ter observado por parte dos alunos novo desconforto, foi-lhes apresentado como um novo desafio.

Houve ainda a preocupação de proporcionar novas linguagens de desenho. Ou seja, os grupos que anteriormente se tinham debruçado sobre elementos mais geométricos, agora foram integrados em

temáticas mais orgânicas.

O ligeiro atraso relativamente ao plano inicial da aula, deveu-se a uma questão metodológica. Por vezes, uma mesma produção gráfica temática era necessária a 2 grupos em simultâneo. Assim, observou-se que os alunos sentiram alguma dificuldade em aceder ao espaço físico dos desenhos.

Não obstante, a questão mencionada prevê-se minimizada na aula seguinte, uma vez que parte dos novos desenhos já não necessitam dos anteriores para a sua conclusão.

## Registo de Imagens da Aula

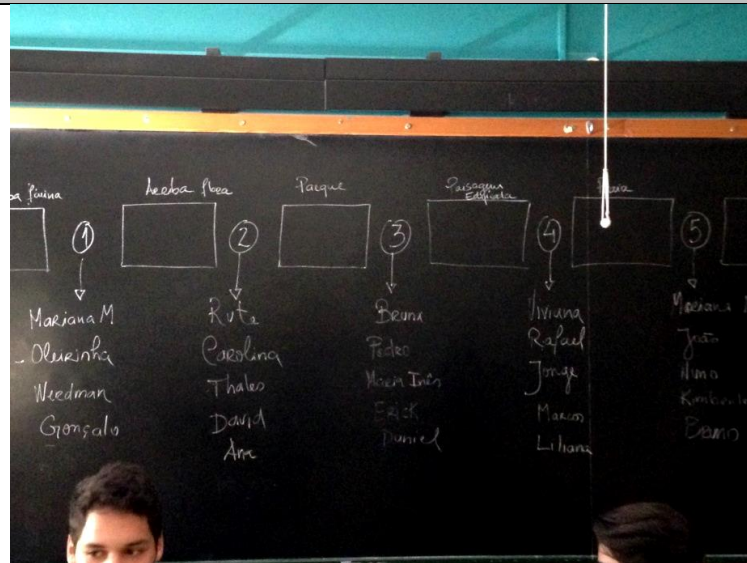
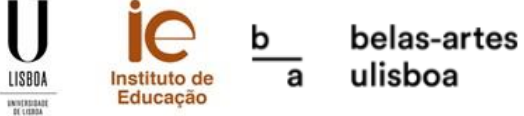


Figura 69 - Registo da constituição dos grupos de trabalho (Fonte própria)

	Instituto de Educação _Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 7ª AULA _ 2-6-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de compatibilização da composição final – Início da pintura.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição do material pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho.</p> <p>A aula teve início com a distribuição dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário e dos restantes materiais, necessários para a pintura dos mesmos (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores).</p> <p>De seguida, dirigindo-se ao grupo turma, a professora apresentou oralmente a tarefa a realizar na presente aula.</p> <p>Dando continuidade ao trabalho iniciado na aula anterior, os grupos deveriam concluir os desenhos e iniciar a pintura dos mesmos.</p> <p>Uma vez que os novos grupos de trabalho tinham mais elementos que os grupos anteriores, acrescentou que seriam concedidas</p>		<p>apenas 2 aulas para a realização da tarefa apresentada, tendo os alunos iniciado o desenvolvimento da mesma.</p> <p>Seguidamente, a professora dirigiu-se a cada grupo, verificando o trabalho já desenvolvido, orientando a conclusão dos desenhos dos elementos gráficos e a escolha das cores a aplicar.</p> <p>Tendo-se verificado na aula anterior um ligeiro atraso relativamente ao plano inicial para a aula, todos os grupos concluíram a fase de desenho, mas apenas alguns iniciaram a pintura da composição de compatibilização.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>		
<b>Reflexão</b>				
<p>A partir da observação dos trabalhos realizados até ao final da aula, por conta do atraso registado na 1ª aula do presente</p>		<p>exercício, prevê-se, desde já, que será necessária mais uma aula do que a prevista para a sua conclusão.</p>		

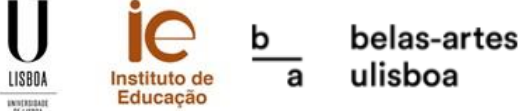
	Instituto de Educação _Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 8ª AULA _ 7-6-2016
<b>Relatório de Aula</b>				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de compatibilização da composição final – Continuação da pintura.				
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam dar continuidade ao trabalho de pintura iniciado na aula anterior.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada.</p>		<p>Dirigindo-se grupo a grupo, a professora verificou o trabalho já desenvolvido e deu novas sugestões no que concerne às opções cromáticas. Sempre que solicitado, esclareceu as dúvidas que lhes foram colocadas.</p> <p>Todos os grupos realizaram a pintura da composição de compatibilização.</p> <p>A aula seguiu o plano elaborado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>		
<b>Reflexão</b>				
<p>Apesar de se ter verificado novamente um incremento no ritmo de trabalho dos diferentes grupos, alguns elementos depositaram muitas das responsabilidades da execução da tarefa no “cabeça de grupo”, acabando por atrasar o trabalho de todo o grupo.</p>		<p>Houve a necessidade de uma chamada de atenção nesse sentido. Assim, uns permanecem mais adiantados na execução da tarefa que outros.</p> <p>Difícilmente todos os grupos concluirão a pintura na aula seguinte.</p>		

Figura 70 - Execução da pintura\_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria)



Figura 71 - Execução da pintura\_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria)





belas-artes  
ulisboa

Instituto de Educação \_ Faculdade de Belas Artes | Universidade de Lisboa  
Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Mestranda: Telma Diniz

9ª AULA \_ 9-6-2016

### Relatório de Aula

Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo

Turma: 10ºL

Disciplina: DCV

Orientador: Professora Odete Palaré

Cooperante: Professor António Moreira

**Unidade Didática:** PINTURA MURAL

**Sumário:** Módulo 3 - Continuação do trabalho de grupo de compatibilização da composição final – Continuação/conclusão da pintura.

A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.

A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.

A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam dar continuidade ao trabalho de pintura iniciado na aula anterior.

De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada.

Dirigindo-se grupo a grupo, a professora verificou o trabalho já desenvolvido e deu novas sugestões no que concerne às opções cromáticas. Sempre que solicitado, esclareceu as dúvidas que lhes foram colocadas.

Todos os grupos realizaram a pintura da composição de compatibilização, sendo que apenas um conseguiu concluir a tarefa.

A aula seguiu o plano elaborado.

Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, dos suportes de desenho de cada grupo, lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.

Procedeu-se ainda à verificação das presenças.

Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.

### Reflexão

Ao longo da presente aula, observou-se bastante empenho por parte dos alunos, que manifestaram a preocupação na não conclusão dos trabalhos.

O não cumprimento do prazo inicialmente elaborado já tinha sido

previsto em aulas anteriores.

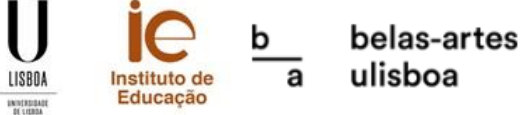
Assim, a pedido dos próprios alunos, a aula seguinte será alvo de uma reformulação e incluída na implementação da Unidade de Projeto.

Figura 72 - Execução da pintura\_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria)



Figura 73 - Execução da pintura\_composições de compatibilização das temáticas (Fonte própria)



	Instituto de Educação _ Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 10ª AULA _ 14-6-2016		
<b>Relatório de Aula</b>						
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira		
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL						
<b>Sumário:</b> Módulo 3 - Conclusão do trabalho de grupo de compatibilização da composição final – Conclusão da pintura. Apreciação crítica dos trabalhos.						
<table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam concluir o trabalho de pintura na primeira metade da aula.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada. Enquanto a professora iniciava a montagem nas paredes dos trabalhos já concluídos.</p> <p>À medida que os grupos finalizavam as suas produções gráficas, uns elementos se encarregaram da respetiva montagem na parede,</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>enquanto os restantes procederam à lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados.</p> <p>A partir da exposição dos trabalhos, deu-se lugar a uma apreciação crítica dos resultados das produções gráficas, partilhada entre alunos e professora e a um balanço final das atividades e implementação do projeto de intervenção.</p> <p>Todos os grupos concluíram a pintura da composição de compatibilização. Contudo, o plano elaborado para a aula foi reformulado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, das composições visuais e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p> </td> </tr> </table>					<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam concluir o trabalho de pintura na primeira metade da aula.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada. Enquanto a professora iniciava a montagem nas paredes dos trabalhos já concluídos.</p> <p>À medida que os grupos finalizavam as suas produções gráficas, uns elementos se encarregaram da respetiva montagem na parede,</p>	<p>enquanto os restantes procederam à lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados.</p> <p>A partir da exposição dos trabalhos, deu-se lugar a uma apreciação crítica dos resultados das produções gráficas, partilhada entre alunos e professora e a um balanço final das atividades e implementação do projeto de intervenção.</p> <p>Todos os grupos concluíram a pintura da composição de compatibilização. Contudo, o plano elaborado para a aula foi reformulado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, das composições visuais e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>
<p>A entrada dos alunos foi realizada segundo a rotina instituída.</p> <p>A professora deu indicação para a distribuição: do material dos alunos, pelo pelos 2 alunos que se voluntariaram para o efeito; dos restantes materiais de pintura (guaches, trinchas, pincéis e recipientes para misturas de cores), por outros 2 alunos; dos desenhos elaborados previamente em papel de cenário, por 1 aluno e para a organização do espaço da sala de aula em grupos de trabalho, pelos restantes.</p> <p>A aula teve início com a professora a informar os alunos que deveriam concluir o trabalho de pintura na primeira metade da aula.</p> <p>De forma autónoma, os alunos iniciaram a tarefa estipulada. Enquanto a professora iniciava a montagem nas paredes dos trabalhos já concluídos.</p> <p>À medida que os grupos finalizavam as suas produções gráficas, uns elementos se encarregaram da respetiva montagem na parede,</p>	<p>enquanto os restantes procederam à lavagem dos e pincéis e recipientes utilizados.</p> <p>A partir da exposição dos trabalhos, deu-se lugar a uma apreciação crítica dos resultados das produções gráficas, partilhada entre alunos e professora e a um balanço final das atividades e implementação do projeto de intervenção.</p> <p>Todos os grupos concluíram a pintura da composição de compatibilização. Contudo, o plano elaborado para a aula foi reformulado.</p> <p>Antes do término da aula, foi dada a indicação para a recolha dos materiais, das composições visuais e arrumação da sala de aula segundo a organização habitual.</p> <p>Procedeu-se ainda à verificação das presenças.</p> <p>Por fim, foi autorizada a saída dos alunos por grupos.</p>					

## Reflexão

A última aula do módulo e do ano letivo foi reservada para o convívio entre professora e alunos. Não obstante, dado que foi necessária mais uma aula do que as inicialmente previstas no plano, para a conclusão do exercício de elaboração de composições visuais de compatibilização com as composições temáticas, a presente aula foi dedicada essencialmente à montagem e exposição das produções gráficas elaboradas ao longo da Unidade de Projeto “Pintura Mural”, e respetiva apreciação crítica.

Ainda que não se tivesse cumprido o prazo inicialmente estabelecido, considera-se que uma aula está dentro do limite estabelecido como razoável. A prática letiva é fruto de constantes adaptações e o poder de improviso faz parte dos desafios diários do professor.

Foi curioso observar o ar de surpresa dos alunos, no momento da montagem final dos trabalhos, que até então, ainda não tinham tido a oportunidade de apreciar o resultado final.

Tendo uma aluna verbalizado: “Professora, afinal isto está muito giro!” Alunos e professora concluíram o projeto satisfeitos com o resultado final.

## Registo de Imagens da Aula

Figura 74 - Montagem da exposição das produções gráficas (Fonte própria)



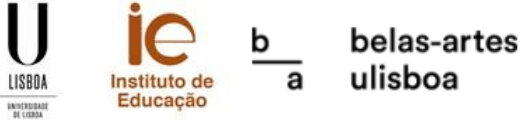
Figura 75 - Registo do grupo turma após finalização da Unidade de Projeto “Pintura Mural” (Fonte própria)

Figura 76 - Resultado dos produtos gráficos \_composições de compatibilização temática (Fonte própria)



Figura 77 - Resultado dos produtos gráficos \_composições de compatibilização temática (Fonte própria)



	Instituto de Educação _Faculdade de Belas Artes   Universidade de Lisboa Mestrado em Ensino de Artes Visuais			Mestranda: Telma Diniz 20 e 21-4-2017
Descrição da Atividade				
<b>Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo</b>	<b>Turma:</b> 10ºL	<b>Disciplina:</b> DCV	<b>Orientador:</b> Professora Odete Palaré	<b>Cooperante:</b> Professor António Moreira
<b>Unidade Didática:</b> PINTURA MURAL				
<b>Atividade:</b> Execução da Pintura Mural <i>in situ</i> (Parque Urbano da Costa de Caparica).				
<p>A atividade de pintura do muro no Parque Urbano da Costa de Caparica foi agendada pela professora e a Câmara Municipal de Almada para os dias 20 e 21 de abril de 2017, das 8h15min às 18h. Previamente, foi apresentada em Reunião de Conselho de Turma e contou com a cedência das aulas de todos os professores que teriam atividades letivas com a turma nesses dias. Foi também discutida em Reunião do Departamento de Artes Visuais, tendo sido escalados 4 professores como acompanhantes da turma, ao longo dos 2 dias da sua realização. Contou ainda com a autorização da Direção da escola.</p> <p>A Câmara Municipal disponibilizou transporte e alimentação e a ajuda financeira para a obtenção dos materiais necessários à execução da pintura.</p>		<p>Participaram na atividade 19 alunos, que a partir da observação dos estudos à escala real, realizaram inicialmente o desenho no muro, executando posteriormente a sua pintura.</p> <p>Os alunos acataram todas as indicações, solicitações e sugestões dos professores presentes, realizando o trabalho com responsabilidade e empenho.</p> <p>A atividade foi realizada com sucesso, tendo sido cumpridos todo o planeamento, prazos, horários e sobretudo os objetivos.</p> <p>O produto final agradou a todos os intervenientes envolvidos: alunos, professores do Departamento de Artes Visuais, Direção da escola e representantes da Câmara Municipal de Almada.</p>		

Registo de Imagens da Atividade

Figura 78 - Local, preparação e montagem (Fonte própria)



Figura 79 - Início da pintura do muro (Fonte própria)

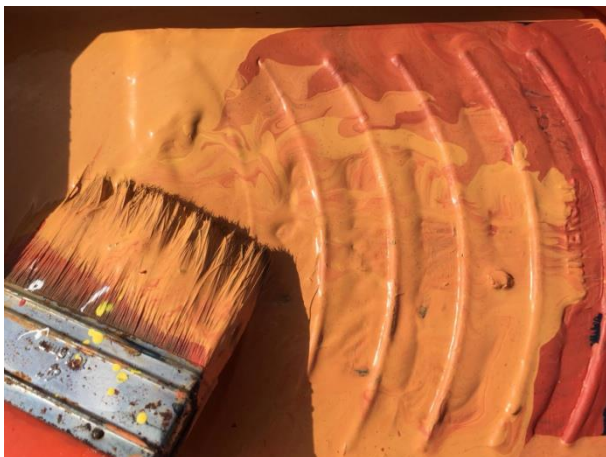


Registo de Imagens da Atividade

Figura 80 - Desenho, máscara e preparação das tintas (Fonte própria)



Figura 81 - Início da pintura (Fonte própria)



Registo de Imagens da Atividade

Figura 82 - Execução da pintura do muro (Fonte própria)



Figura 83 - Execução da pintura do muro (Fonte própria)



Figura 84 - Execução da pintura do muro (Fonte própria)



Figura 85 - Final do dia 1 (Fonte própria)



Registo de Imagens da Atividade

Figura 86 - Execução da pintura do muro (Fonte própria)



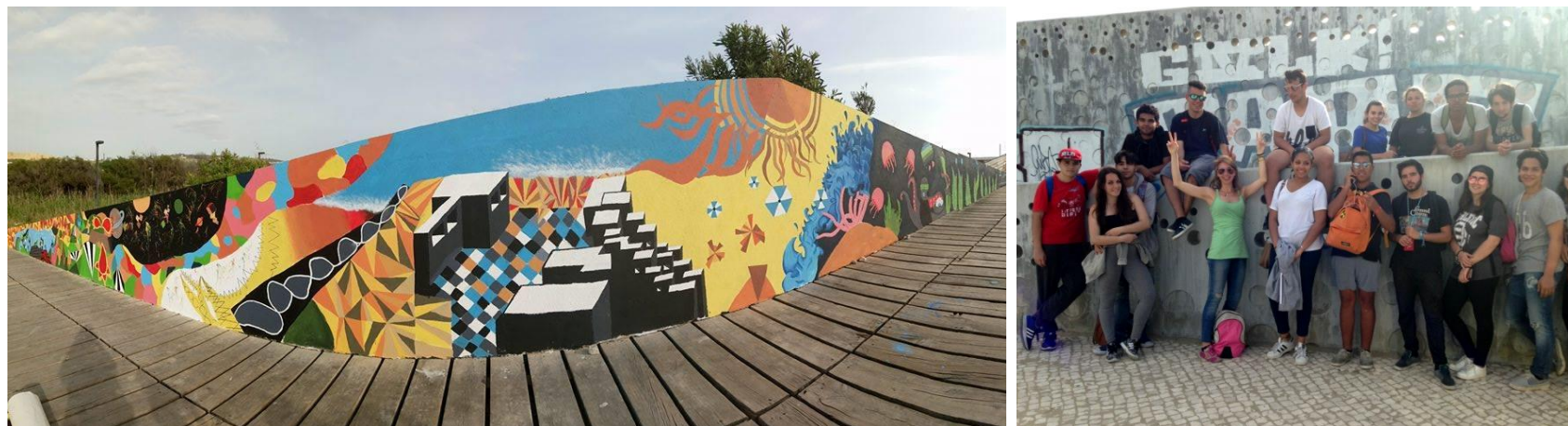
Figura 87 - Resultado dos produtos gráficos\_I (Fonte própria)



Figura 88 - Resultado dos produtos gráficos\_II (Fonte própria)



Figura 89 - Resultado dos produtos gráficos e grupo de alunos participante (Fonte própria)



Descrição da Atividade

Esc. Secundária. Cacilhas-Tejo

Turma: 10ºL

Disciplina: DCV

Orientador: Professora Odete Palaré

Cooperante: Professor António Moreira

Unidade Didática: PINTURA MURAL

Atividade: Inauguração do mural no Parque Urbano da Costa de Caparica

Inserido no Projeto Municipal “Boa Onda”, de reabilitação dos muros degradados e vandalizados do Parque Urbano da Costa de Caparica, realizou-se no dia 8 de junho às 18h, a inauguração dos murais dos dois projetos artísticos e educativos.

O primeiro, resultado da implementação da Unidade de Projeto “Pintura Mural”, agora intitulado “da arriba ao fundo do mar...”, desenvolvido pelos alunos do 10.º ano do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, da Escola Secundária Cacilhas-Tejo.

O segundo, “Oceano de Palavras”, resultado da coordenação artística da Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea, e desenvolvido por cerca de 700 alunos de 40 escolas do Concelho de Almada.

A cerimónia de inauguração dos murais e apresentação do Projeto “Boa Onda”, contou com a presença dos diferentes intervenientes da comunidade educativa, professores, alunos e membros da Direção das escolas envolvidas; nomeadamente, da Diretora da Escola Secundária Cacilhas e do Coordenador do Departamento de Artes Visuais; da equipa do serviço educativo da Casa da Cerca; da equipa do Departamento de Educação e Juventude; do Vereador da Cultura e do Presidente da Câmara Municipal de Almada.

A tutela parabenizou a iniciativa e a intervenção de todos os agentes envolvidos no processo artístico e educativo.



Figura 90 - Convite de Inauguração de Murais na Costa de Caparica (Fonte: CMA) (ver Anexo E4 Convite de Inauguração de Murais)



## 5. RESULTADOS

### 5.1 Análise

#### Avaliação Artística

Apresentam-se abaixo os resultados das produções gráficas realizadas pelos alunos, em aula, ao longo da implementação da Unidade de Projeto “Pintura Mural”.



Figura 91- Resultado dos Produtos Gráficos \_Composições Visuais\_Perfil Arriba Fóssil – Fundo do Mar (Fonte própria)

Por forma a permitir um entendimento global dos diferentes produtos gráficos, descrever-se-ão, painel a painel, os seus significados. Tal como foi já mencionado, pretendeu-se contextualizar a temática local, representando o perfil transversal, que parte da arriba fóssil da Costa de Caparica até ao fundo do mar.

Desta forma, o percurso inicia-se pela caracterização da fauna da arriba fóssil, representada predominantemente pela presença de espécies de aves e répteis, tendo como fundo um elemento horizontal, constituído por um jogo de triangulações de diferentes tonalidades de cores quentes, que tenta recuperar os tons terra da arriba. Este elemento, estabelece a ligação formal com o painel seguinte, até se mergulhar nas tonalidades verdes com figuras florais existentes na arriba. Segue-se a representação do Parque Urbano da Costa de Caparica. Este equipamento urbano, dotado de zonas verdes e parques infantis, serve também de palco para eventos e festivais de música. Por esse motivo, a sua representação apresenta como eixo estrutural uma diagonal que pretende simbolizar a dicotomia dia/noite dos seus diferentes usos. Surge assim, a referência a um passeio colorido dedicado à temática infantil, contraposto com um céu noturno que conta com a presença de planetas e objetos espaciais em movimento. No canto inferior direito, formas de fundo amarelo e preto, sugerem as ondas sonoras dos festivais de música, que se propagam até à zona edificada. Esta, caracterizada por um conjunto de volumes paralelepípedicos. De seguida, os raios do sol anunciam a presença da praia, no qual se elegem a areia, pontuada por guarda-sóis, e as ondas do mar. Por fim, dentro de água e junto à costa, representam-se espécies que ali habitam, como as alforrecas. À medida que se ganha profundidade, o azul vai escurecendo por falta de luminosidade e observam-se alusões a outras espécies de habitantes marinhos como polvos e algas.

Tal como solicitado no enunciado do exercício, é possível reconhecer a presença de elementos retirados dos estudos compositivos elaborados na Unidade de Projeto “Composição Visual”.

Verifica-se contudo, que o abstracionismo das formas iniciais foi equilibrado com a utilização metafórica e simbólica da cor, subordinada à temática dos elementos, imprimindo assim, significado às mesmas. Estes atributos são visíveis tanto nas formas mais orgânicas, como elementos e paisagens naturais, como em formas mais geométricas, cujos significados assumem uma linguagem estilizada.

À semelhança da linguagem de Matt W. Moore, podem-se observar jogos cromáticos, de tonalidades, de gradações ou de contrastes, de cores frias e cores quentes.

O produto final, adquire unidade no campo visual através da sobreposição de elementos formais e/ou da continuidade cromática, estabelecendo assim, as transições temáticas pretendidas. Caracteriza-se sobretudo pelo recurso a uma vasta paleta cromática, que transmite, no seu todo, uma explosão de cores vibrantes.

## Avaliação das Aprendizagens

### **Critérios de avaliação**

Os critérios de avaliação e respetivos pesos, respeitaram as indicações definidas em departamento disciplinar: (ver [Anexo C1 Critérios Avaliação Desenho Comunicação Visual](#))

O processo de avaliação foi contínuo (ver [Anexo C3 Grelha Avaliação Final Módulo3](#)), fruto da combinação de instrumentos formativos e sumativos, resultado da observação direta em sala de aula (10%) (ver [Anexo C4 Grelha Obs. Aula](#)) e das produções gráficas dos alunos (90%) (ver [Anexo C2 Grelha Avaliação UP Pintura Mural](#)).

### **Análise dos resultados**

Feita a análise artística do projeto de intervenção, apresentam-se os resultados da avaliação das aprendizagens.

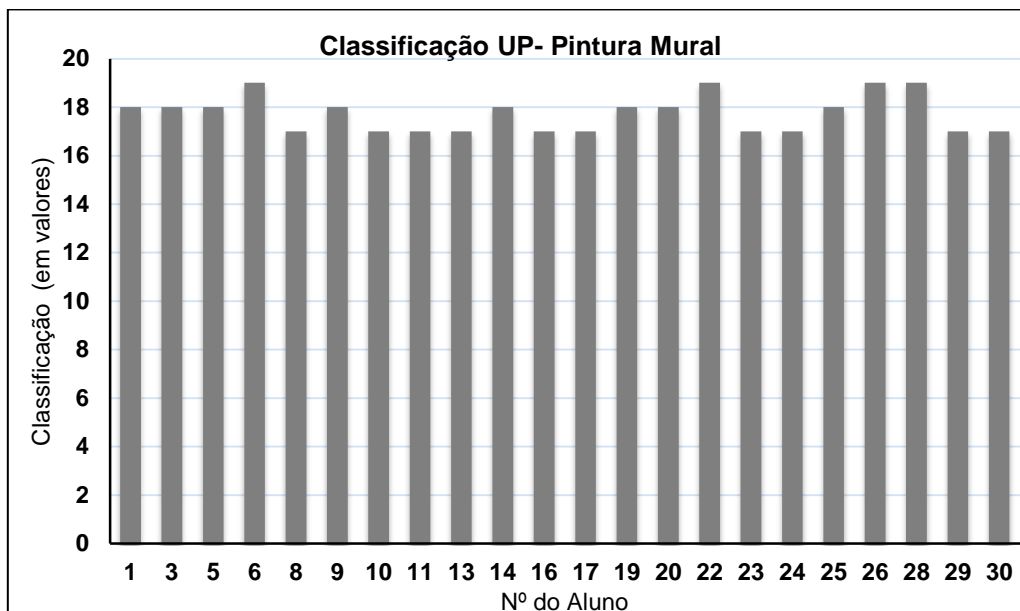


Gráfico 1 - Classificações da UP - Pintura Mural / aluno  
Média = 18; Desvio Padrão = 0,7

A partir da leitura do gráfico 1, verificamos que as classificações variam entre 17 e 19 valores. Os resultados refletem a média da avaliação das 6 e 5 composições visuais

realizadas pelos grupos de trabalho, nos exercícios 1 e 2, respetivamente. Os bons resultados obtidos podem ser justificados através da predisposição e envolvimento no desempenho das tarefas, observados em aula, indicando um incremento significativo na motivação dos alunos que habitualmente apresentavam mais dificuldades.

Observa-se uma visível homogeneidade nos resultados, explicada por:

- os trabalhos terem sido feitos em grupo,
- o bom desempenho médio de cada grupo.

Por forma a tirar ilações mais conclusivas dos resultados, apresentam-se também as classificações obtidas na Unidade de Projeto “Composição Visual”.

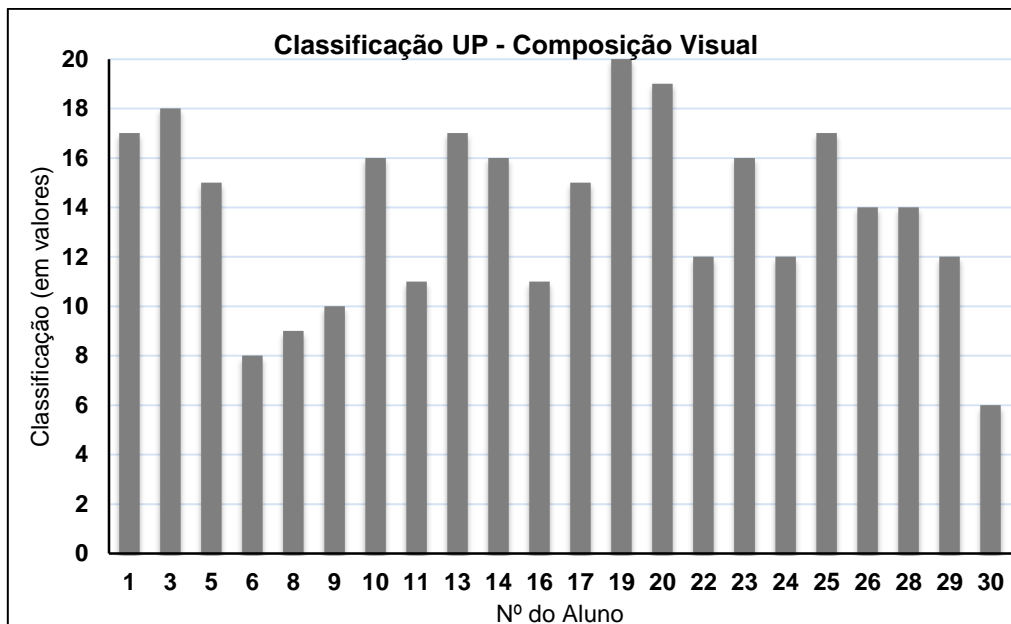


Gráfico 2 - Classificações da UP - Composição Visual / aluno  
Média = 14; Desvio Padrão = 3,6

No gráfico 2 podemos observar que as classificações variam entre 6 e 20, existindo uma maior dispersão dos dados, relativamente à média, que é de 14 valores. O aumento da dispersão é resultado de avaliações de trabalhos individuais e não realizados em grupo.

Comparando os resultados das classificações da UP Composição Visual com as classificações da UP Pintura Mural, constata-se que os alunos com classificações mais baixas (resultantes de trabalhos individuais), subiram e os alunos com classificações mais elevadas (resultantes de trabalhos individuais), desceram, verificando-se, assim, uma tendência para a nivelamento dos resultados. Contudo, é de referir que o acréscimo é superior ao decréscimo, uma vez que a média sofreu um incremento de 4 valores.

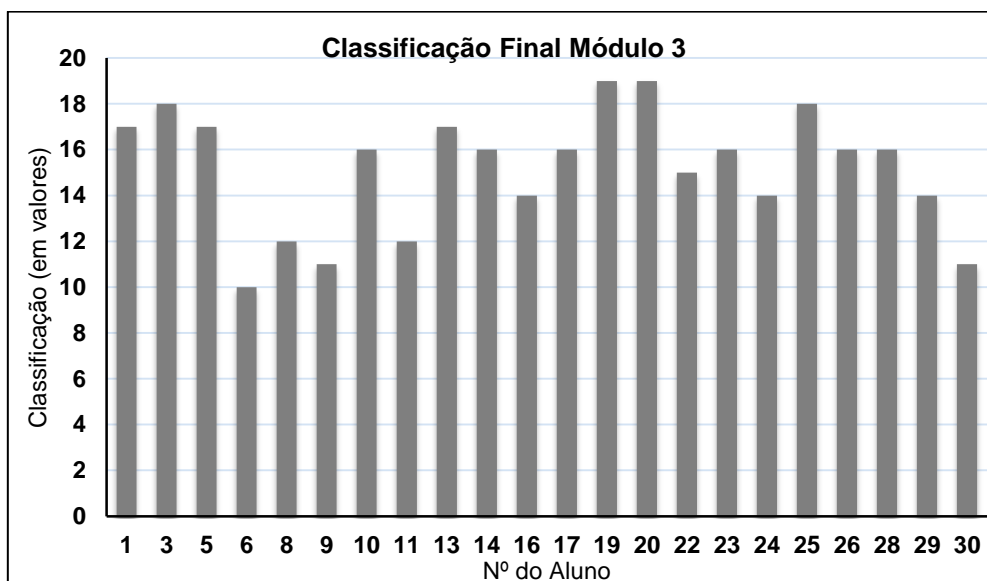


Gráfico 3 - Classificações Finais Módulo 3 / aluno

No gráfico 3, apresentam-se as classificações obtidas no Módulo 3, resultado da média ponderada da observação direta em sala de aula (10%), das produções gráficas da UP Composição Visual (60%) e das produções gráficas da UP Pintura Mural (30%).

Na tabela abaixo, apresenta-se um resumo dos resultados obtidos em cada Unidade de Projeto e de conclusão do Módulo 3.

	Trabalhos entregues	Total alunos	Classific . máx.	Classific . min.	Alunos nível negativo	Taxa de sucesso	Média das classificações
UP Composição Visual	22	22	20	6	3	86%	14
UP Pintura Mural	22	22	19	17	0	100%	18
Módulo 3	22	22	19	10	0	100%	15

Tabela 10 - Dados Módulo 3

A partir da Tabela 9 podemos notar que os bons resultados obtidos na UP Pintura Mural, ainda que na classificação final do módulo tenha um peso de apenas 30%, contribuíram para a ausência de registo de alunos com nível negativo, verificando-se uma taxa de sucesso de 100%.

Para fornecer uma perspetiva global comparativa das classificações finais dos módulos lecionados ao longo do ano letivo, apresentam-se os seguintes dados:

	Trabalhos entregues	Total alunos	Classific. máx.	Classific. min.	Alunos nível negativo	Taxa de sucesso	Média das classificações
Módulo 1	26	26	17	4	1	96%	14
Módulo 2	24	24	19	7	3	88%	14
Módulo 3	22	22	19	10	0	100%	15

Tabela 11 - Dados Módulos 1, 2 e 3

Considerando que o nível de exigência foi aumentando ao longo dos módulos, constata-se que o módulo 3 apresenta os melhores resultados, tanto relativamente à média das classificações, como à taxa de sucesso, evidenciando o incremento de motivação para o trabalho e a eficácia da estratégia pedagógica implementada no Projeto de Intervenção - trabalho cooperativo.

### **Avaliação do Projeto Pedagógico**

Tendo em conta que o objetivo principal do projeto não era a mera aquisição de conhecimentos específicos da disciplina, também a sua avaliação não se limitou à classificação dos resultados das produções artísticas dos alunos.

Na avaliação dos resultados do projeto foi tida em consideração a perspetiva dos seus vários intervenientes, de forma a imprimir alguma isenção e imparcialidade e a evitar visões possivelmente tendenciosas, frequentes num estudo de natureza essencialmente qualitativa, onde o observador está também envolvido na própria ação.

### **Avaliação dos alunos**

A avaliação do Projeto Pedagógico, das opções didáticas e respetiva implementação, tem como base um questionário entregue aos alunos e pretendeu aferir a veracidade das hipóteses do estudo, ou seja, a verificação do alcançar dos objetivos iniciais estipulados. A recolha dos dados foi realizada num universo de 17 alunos. (ver [Anexo C5 Questionário](#))

Como tal, recordam-se os objetivos e alguns pressupostos definidos ao longo do estudo:

1. Motivar os alunos para a arte passa por dotar o objeto artístico de uma finalidade objetiva. Pretende-se atingir um nível de motivação extrínseca classificada como *Identificação*, segundo escala de Ryan e Deci (2002). (ver ponto 1.1 Motivação)
2. Demonstrar a utilidade do desenho no processo criativo como meio de comunicação visual, enquanto ferramenta indispensável para o registo de ideias.

3. Contribuir para uma melhoria dos espaços públicos através da arte.
4. Proporcionar um incremento no grau de sucesso dos resultados dos alunos através da aprendizagem cooperativa.

Por forma a direcionar a avaliação de forma objetiva, elaborou-se uma tabela que relaciona os objetivos pedagógicos com as questões formuladas no questionário, respetivos objetivos de aferição e resultados obtidos.

Objetivo Projeto Pedagógico	Questão/Resultados	Objetivo de Aferição
<b>Objetivo 1</b>		
Incremento da motivação	<p>Numa escala de 1 a 5 (em que 1 corresponde a nada motivado e 5 corresponde a muito motivado), classifique o seu grau de motivação para o desenvolvimento dos trabalhos do:</p> <p>(Grau de motivação médio)</p> <p>- Módulo 1: <b>3,65</b></p> <p>- Módulo 2: <b>4,06</b></p> <p>- Módulo 3: <b>4,12</b></p>	<p>Aferir a variação do grau de motivação através do estudo comparativo entre trabalhos desenvolvidos ao longo dos 3 módulos.</p> <p><i>Esperam-se melhores resultados no Módulo 3 (correspondente à intervenção pedagógica.)</i></p>
<b>Análise dos Resultados</b>		
<p>Verificou-se um crescimento gradual no grau de motivação médio, sendo que, tal como desejado, o valor mais elevado foi registado no Módulo 3.</p>		
Motivar os alunos para a Arte passa por dotar o objeto artístico de uma finalidade objetiva	<p>Indique as razões que podem justificar o grau de motivação no desenvolvimento desse trabalho: Construir um objeto artístico com uma finalidade e/ou aplicabilidade prática. Média</p> <p>3 módulos - <b>52,9%</b></p> <p>Módulo 3 – <b>70,5%</b></p>	<p>Aferir a existência de relação entre motivação para a arte e finalidade do objeto artístico.</p> <p><i>A hipótese confirma-se caso se verifique predominância de ocorrências desta opção no Módulo 3.</i></p>

## Análise dos Resultados

Comparando os resultados da média dos 3 módulos com o valor registado no Módulo 3, pode-se concluir que:

- houve um incremento de motivação para a arte no desenvolvimento dos trabalhos no Módulo 3,
- 70,5% dos alunos consideram que o facto do objeto artístico ter uma finalidade objetiva contribuiu para se sentirem mais motivados a realizar as tarefas propostas.

<p>Atingir um nível de motivação extrínseca classificada como <i>Identificação</i> ou superior, segundo escala de Ryan e Deci (2002)</p>	Indique as razões que podem justificar o grau de motivação no desenvolvimento desse trabalho:	
	Ter interesse pela temática abordada. Média 3 módulos - <b>90,2%</b> Módulo 3 - <b>94,1%</b>	Indicador de motivação extrínseca/intrínseca.
	Estar satisfeito com o produto final do trabalho. Média 3 módulos - <b>80,4%</b> Módulo 3 - <b>82,3%</b>	Indicador de motivação extrínseca/intrínseca.
	Explorar técnicas / materiais diferentes na realização do trabalho. Média 3 módulos - <b>60,8%</b> Módulo 3 - <b>76,5%</b>	Indicador de motivação extrínseca/intrínseca.
	Construir um objeto artístico com uma finalidade e/ou aplicabilidade prática. Média 3 módulos - <b>52,9%</b> Módulo 3 - <b>70,5%</b>	Indicador de motivação extrínseca.
	Ter prazer na realização das tarefas. Média 3 módulos - <b>64,7%</b> Módulo 3 - <b>58,8%</b>	Indicador de motivação intrínseca.
	Obtenção de boa nota. (classificação de Bom ou Muito Bom) Média 3 módulos - <b>54,9%</b> Módulo 3 - <b>52,9%</b>	Indicador de motivação extrínseca.

	Contribuir para o domínio da linguagem gráfica e da expressão visual. Média 3 módulos - <b>21,6%</b> Módulo 3 - <b>41,1%</b>	Indicador de motivação intrínseca.
	Atingir visibilidade pública através do objeto artístico. Média 3 módulos - <b>17,6%</b> Módulo 3 - <b>35,3%</b>	Indicador de motivação extrínseca.

#### Análise dos Resultados

Verifica-se, maioritariamente, um acréscimo dos valores apresentados no Módulo 3, relativamente à média dos 3 módulos, em cada um dos indicadores.

Sendo que os indicadores foram organizados por ordem decrescente dos seus resultados no Módulo 3, observa-se que os factores geradores de motivação simultaneamente, extrínseca e intrínseca, aparecem no topo da tabela, denunciando um grau de motivação extrínseca de Identificação.

Considera-se, assim, atingido o objetivo de conceber uma Unidade de Projeto capaz de gerar uma motivação extrínseca que pressupõe um processo interno, e que se distingue do mero cumprimento da tarefa para obtenção de recompensas ou fuga de punições.

#### Objetivo 2

Demonstrar a utilidade do desenho no processo criativo como meio de comunicação visual, enquanto ferramenta indispensável para o registo de ideias.	O desenho é um meio de comunicação visual. Considera que o domínio do desenho é uma ferramenta indispensável para o registo de ideias? Sim: <b>94,75%</b> ; Não: <b>6,25%</b>	Aferir a veracidade da hipótese.
---	---	----------------------------------

#### Análise dos Resultados

94,75% dos alunos reconhece o domínio do desenho como uma ferramenta indispensável no processo criativo, para o registo de ideias.

Objetivo 3		
Contribuir para uma melhoria dos espaços públicos através da Arte.	<p>Considera que a Arte, através do objeto artístico, pode ser um meio para intervir na comunidade, na melhoria dos espaços públicos e da paisagem urbana?</p> <p>Sim: <b>100%</b>;</p>	Aferir a veracidade da hipótese.
Resultados		
Todos os alunos inquiridos consideram a Arte como um meio para intervir na comunidade, na melhoria dos espaços públicos e na paisagem urbana.		
Objetivo 4		
A aprendizagem cooperativa permite um incremento no grau de sucesso dos alunos.	<p>Prefere desenvolver trabalhos individualmente ou em grupo?</p> <p>Individualmente: <b>62,5%</b>; Em grupo: <b>37,5%</b></p>	Aferir a preferência dos alunos no que respeita à metodologia de trabalho.
	<p>Considera que a realização do trabalho em grupo contribui para a melhoria do produto final?</p> <p>Sim: <b>81,25%</b>; Não: <b>18,75%</b></p>	Aferir a relação entre trabalho cooperativo e sucesso dos alunos/melhoria dos resultados.
Análise dos Resultados		
Embora a maioria dos alunos prefira trabalhar individualmente, reconhecem que a realização de trabalhos em grupo contribui para a melhoria do produto final, permitindo um incremento no grau de sucesso.		

Tabela 12- Análise dos resultados do questionário por objetivo pedagógico

No que respeita à avaliação de parâmetros específicos da Unidade de Projeto “Pintura Mural” como o tempo, os recursos, a temática, a metodologia e os materiais e técnicas utilizados, ainda que tenha sido explicitado que as questões se referiam ao trabalho desenvolvido em de sala de aula, por ainda estarem envolvidos na tarefa de pintura do muro, verificou-se um mau entendimento por parte dos alunos, que fizeram uma avaliação da atividade de concretização da pintura *in situ*.

AVALIAÇÃO DO PROJETO   PINTURA MURAL		
QUESTÕES	SIM	NÃO
TEMPO   O tempo disponível para a realização do trabalho foi adequado?	76,6%	23,4%
RECURSOS UTILIZADOS   A informação foi apresentada de forma clara, objetiva e estimulante?	100,0%	-
ATIVIDADE / TEMÁTICA   As tarefas despertaram interesse?	100,0%	-
METODOLOGIA DE TRABALHO   A divisão do trabalho por grupos facilitou a execução das tarefas?	70,6%	29,4%
MATERIAIS E TÉCNICAS   Os materiais e as técnicas abordadas foram adequadas ao trabalho a desenvolver?	76,5%	23,5%
RESULTADOS   Está satisfeito com o produto final?	100,0%	-

Tabela 13 - Resultados do questionário quanto à avaliação do Projeto Pedagógico

A partir da leitura dos resultados expostos na tabela acima, avaliando então a fase de concretização da pintura do muro, observa-se que todos os alunos ficaram satisfeitos com o produto final. Contudo, embora a tarefa tenha sido concluída no prazo estabelecido, a falta de tempo condicionou a finalização mais aprimorada na pormenorização do trabalho.

Outro aspeto apontado foram os materiais e técnicas utilizadas, na medida em que alguns alunos defenderam que o recurso a aerossóis teria facilitado a tarefa, ao invés da pintura com tintas, trinchas e pincéis. A quantidade de tinta e pincéis disponíveis também foi insuficiente, limitando a ação de mais alunos em simultâneo. Durante a execução da tarefa, observou-se ainda, que os alunos sentiram uma dificuldade acrescida, oriunda da textura rugosa do suporte do muro, que por um lado, absorve mais tinta que o papel, e por outro, dificulta o seu traçado e pintura.

### ***Avaliação do professor cooperante***

A avaliação da Prática de Ensino Supervisionada, por parte do professor cooperante, é apresentada no documento Anexo C6 Relatório Professor Cooperante.

A partir do Plano Anual de Atividades do Departamento de Artes Visuais, o professor cooperante, que desempenha o cargo de Coordenador do Departamento, avaliou a Unidade de Projeto/Atividade “Pintura Mural” com sucesso e realçou o contributo para o Projeto Educativo no que respeita ao:

- Sucesso Educativo, com 100% de taxa de sucesso global (conclusão do módulo), superando a meta de 80-85% no Ensino Profissional;
- Envolvimento na Comunidade, com a realização de atividades em colaboração com estruturas de poder local (Câmara Municipal de Almada).

O desenvolvimento da presente Unidade de Projeto contribuiu igualmente para a Avaliação de Desempenho Docente, conforme se apresenta no Anexo C7 Avaliação Desempenho Docente.

### ***Avaliação do Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada***

A avaliação da Unidade de Projeto/Atividade “Pintura Mural”, por parte do Departamento de Educação e Juventude da Câmara Municipal de Almada, é apresentada no documento Anexo C8 Questionário Avaliação Projeto CMA.

Os dados foram recolhidos através de uma breve entrevista dirigida à Direção do respetivo Departamento, que realçou a qualidade da abordagem artística, a boa coordenação pedagógica e, sobretudo, a mais-valia de aliar aos pressupostos académicos a dimensão cívica, e de corresponsabilização pelo bem-estar de todos, contribuindo para a reabilitação de espaços através de “manifestações artísticas que encerram os valores da participação e do exercício da cidadania ativa”.

Referiu ainda como principal constrangimento a dificuldade de compatibilização dos calendários letivos com a programação da Câmara Municipal, para o agendamento da execução da atividade de pintura no mural, o que justifica o hiato existente entre o processo de desenvolvimento do Projeto e a sua aplicação.

## 6. CONCLUSÃO

Acredita-se que a análise do contexto está na base do sucesso de uma ação educativa assertiva e conducente a aprendizagens significativas. Entende-se por contexto, o educativo, o artístico, o escolar, o curricular e o sociocultural.

O presente estudo partiu por definir e compreender o contexto educativo através da conceção do currículo e dos papéis dos seus agentes: professor e aluno. No que respeita ao currículo, formal, real ou oculto, pretende ser um corpo de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias para uma formação global e completa do indivíduo, da qual dependerá o sucesso pessoal e social, através da introdução de competências de inteligibilidade do mundo, e de domínio dos vários códigos da comunicação e produção cultural, que proporcionem o amadurecimento, desenvolvimento e enriquecimento pessoal e social. Assim, sendo o professor o responsável direto pela gestão curricular, pelo processo de análise e decisão pedagógica e didática, pode-se afirmar que, o currículo é aquilo que os professores quiserem fazer dele. Sobre o aluno, a pesquisa realizada procurou respostas na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Através da corrente construtivista, a partir de Piaget, enquadrou-se o estágio do desenvolvimento cognitivo (operatório formal) da faixa etária em questão, realçando a capacidade de pensar sobre o próprio pensamento e sobre os pensamentos das outras pessoas, reconhecendo que, diferentes pessoas têm diferentes pontos de vista, o que leva à reflexão sobre a sociedade e a querer transformá-la. Compreendeu-se ainda como se desenvolve a relação da aprendizagem com o desenho, a percepção, a construção e a representação do espaço, conceitos essenciais em Artes Visuais. De Bruner, retirou-se um dos pilares fundamentais da sua teoria de ensino - a motivação. Sobre este tema, e a partir da diferenciação entre motivação extrínseca e intrínseca, e da escala apresentada por Ryan e Deci (2002), definiu-se o grau de motivação desejável na implementação do Projeto Pedagógico.

Passando para o estudo do contexto artístico, recorrendo à sua história no Ensino, compreendeu-se a relação existente entre as teorias e fundamentos da Arte em cada corrente, com o contexto político-social de cada época, e as conseqüentes repercussões absorvidas pelo ensino, que normalmente resultam num processo de incorporação, extemporâneo à realidade. No seu paradigma atual, importa reforçar que, se a literacia em Artes Visuais é essencial para a ação do artista, que por meio do objeto artístico (detentor de uma linguagem eclética), assume o papel do comunicador que emite uma mensagem à sociedade, não menos importante e generalizada deve ser a literacia em Cultura Visual, fundamental para a análise e compreensão das mensagens visuais, que a todo o momento

nos invadem o cotidiano. Assim, a Cultura Visual configura-se como o novo foco do Ensino Artístico, realçando o papel contextual e comunicacional da arte contemporânea. Acrescenta-se ainda que, o ecletismo pós-moderno vem proporcionar experiências de ensino muito variadas, que exigem do professor a capacidade de transitar entre perfis e paradigmas, de acordo com as propostas de atividades e os momentos da aprendizagem. Apesar da inevitabilidade de incorporação dos recursos digitais, para a atividade artística, muito mais do que os seus resultados, importa o processo de criação do objeto artístico. E no momento em que o pensamento adquire forma, o desenho manual continua a ser o meio mais eficaz de registo de ideias.

No que se refere ao contexto escolar, ao contrário do acentuado desinvestimento no ensino das Artes Visuais que se assiste em grande parte das escolas do sistema português, verificou-se, em primeiro lugar, o apoio da Direção da Escola na aposta e investimento nessa área de estudos, muitas vezes à custa de alguma persistência para manter a diversidade na oferta formativa, proporcionando a valorização e autonomia necessária aos professores do Departamento de Artes Visuais. Estes, por sua vez, assentes numa cultura empreendedora, dinâmica e pró-ativa, baseada na partilha e no trabalho colaborativo, aberta para o exterior e para a comunidade, realizam um trabalho de qualidade, que tem contribuído para a credibilidade e aceitação do curso Técnico de Design Gráfico no meio local, e para o aumento da visibilidade da escola. À semelhança da cultura encontrada, e por forma a dar continuidade ao trabalho direcionado para o currículo específico de um curso profissional, que deve estabelecer desde cedo a ponte entre a escola e o mercado de trabalho, começando pelo estreito envolvimento com a comunidade, com o tecido empresarial e as entidades de poder local, foi elaborado um Projeto Pedagógico com base no trabalho colaborativo e na aprendizagem cooperativa.

Em resposta às análises dos diferentes contextos, também o contexto curricular foi apreciado e direcionado para a ação de intervenção didático-pedagógica. Por forma a articular o Design Gráfico e a disciplina de Desenho e Comunicação Visual, fez-se referência ao movimento artístico *Arts & Crafts*, que procurou encontrar uma arte para a indústria, pelo traço do artesão-artista, que mais tarde seria conhecido como *designer*. A sua sucessão é dada por uma escola que revolucionou o ensino das artes, contribuindo para a divulgação e democratização do *Design*. À semelhança do forte cunho prático do atual Ensino Profissional, a Bauhaus constituiu uma nova experiência pedagógica no domínio da transdisciplinaridade, do artesanato ao *Design*, às Artes Plásticas, à Arquitetura e ao Urbanismo. Esta inovação deveu-se a um conjunto de professores que conseguiram a união em torno de objetivos pedagógicos comuns. De realçar que a origem do Design Gráfico está

associada a Lyonel Feininger, animador responsável da tipografia. Desta abordagem sobre a Bauhaus, mesmo após o seu encerramento, retira-se o importante contributo para o *Design* nos continentes americano e europeu. É a partir do trabalho mural do *designer* Matt W. Moore que se estabeleceu a ligação à Cultura Visual, aos conteúdos programáticos relacionados com a organização e representação bidimensional de elementos compositivos e à definição temática para o Projeto Pedagógico. Para o seu cumprimento, foram abordadas as teorias sobre a perceção, a forma, a cor e a geometria. Esta última, surge enquanto uma disciplina de Desenho que engloba as diferentes linguagens e finalidades do mesmo. É com esse entendimento global sobre o Desenho, na qual se desenvolvem as suas diferentes vertentes, enquanto linguagem de representação do real ou do imaginado, sensível, criativo ou técnico, que se pretendeu dotar os alunos de ferramentas gráficas, que os fizessem capazes de comunicar de forma visual. O enquadramento da arte urbana, veio acrescentar significado a todo o Projeto de Intervenção Pedagógica, possibilitando a ponte entre o artista (aluno), a ação comunicacional (objeto artístico) e a comunidade (urbana).

Percorridas e analisadas as multiplicidades contextuais, a intervenção pedagógica consubstanciou-se na parceria com a Câmara Municipal de Almada para o desenho e pintura de um muro no Parque Urbano da Costa de Caparica. Ao longo de 10 aulas, a partir de dois exercícios compositivos, os alunos aplicaram os conhecimentos anteriormente adquiridos ao nível da expressão gráfica e compositiva, realizando operações de adaptação formal, cromática, organizativa, de escala e posicionamento, agora direcionados para uma temática específica e metafórica do perfil transversal da arriba fóssil da Costa de Caparica ao fundo do mar. O planeamento das atividades foi cumprido, tendo ao longo do processo ocorrido pequenos ajustes, pouco significativos. Também os objetivos de aprendizagem foram atingidos, a média das classificações das avaliações dos alunos subido, sendo o resultado do produto artístico esteticamente apelativo. Numa fase posterior, concretizou-se a pintura do muro *in situ*. Nessa altura, verificou-se, por parte dos alunos, que o culminar de todo o processo, foi acompanhado pelo sentimento de dever cumprido, gerando a satisfação e orgulho pelo trabalho realizado. Por parte da professora, o sentimento foi de realização profissional.

## 6.1 Conclusões finais

A partir da implementação do Projeto Pedagógico, observou-se por parte dos alunos, com a concretização do desenho e pintura do muro, a tomada de consciência do valor da produção gráfica global. A aplicabilidade dos estudos compositivos realizados em sala de aula, adquiriram sentido quando partilhados fora dela, atingindo visibilidade pública.

O projeto de colaboração com a Câmara Municipal de Almada veio possibilitar, por um lado, a ligação dos alunos do curso profissional ao exterior, por outro, e pela especificidade do projeto, a intervenção ativa na comunidade, através do contributo para a melhoria dos espaços públicos. Assim, o enriquecimento pessoal na linguagem visual, aliado à intervenção social/urbana, gerou uma aprendizagem significativa.

Por meio da análise dos resultados da avaliação artística, didática e das aprendizagens, verificou-se no Projeto Pedagógico:

- uma produção gráfica adequada à temática solicitada e esteticamente apelativa,
- um incremento na motivação para a realização artística, relacionada com um conjunto de fatores de natureza intrínseca e extrínseca,
- o reconhecimento, por parte dos alunos, da utilidade do desenho no processo criativo como meio de comunicação visual, enquanto ferramenta indispensável para o registo de ideias,
- a consciência que a Arte, através do objeto artístico, pode ser um meio de comunicação e intervenção na comunidade, na melhoria dos espaços públicos e da paisagem urbana,
- uma melhoria da média das classificações dos alunos, muito à custa da estratégia pedagógica aplicada. A aprendizagem cooperativa permitiu a automatização e liderança dos discentes na execução das tarefas, tornando a ação educativa mais equilibrada e construída em parceria entre a professora e os alunos. Mostrou-se conducente do sucesso das aprendizagens, quando na constituição de cada grupo de trabalho, presente alunos com diferentes níveis de desempenho, sendo o reflexo, a uniformização do desempenho global dos grupos.

No decorrer da prática, o envolvimento pessoal no processo fez com que se sentisse o receio de não avaliar os resultados de forma imparcial. Por esse motivo, a recolha de dados através de instrumentos diversificados, dando voz aos intervenientes, possibilitou uma análise que se espera o mais isenta possível.

Neste sentido, ainda que o universo da população seja reduzido à turma lecionada e a generalização dos seus resultados possam, por esse motivo, ficar condicionados, alguns aspectos parecem passíveis de consenso.

A fase experimental deste estudo permitiu comprovar a verificação das hipóteses.

Neste sentido, julga-se poder concluir que:

- Todo o processo, criativo e de elaboração do objeto artístico, assume o seu significado no momento em que se concretiza a finalidade para o qual foi concebido. Assim, é a utilidade, a leitura ou o objetivo, que atribui sentido ao processo e valor ao resultado, dando lugar ao sentimento de realização pessoal do artista.

- A Arte, na sua essência, é um meio de expressão e o Desenho uma sua linguagem gráfica. Como tal, que pode e deve comunicar com o outro e interagir com a sociedade. Contudo, essa comunicação só é concretizada e bem-sucedida, se o artista dominar o alfabeto das Artes Visuais, e o observador, por meio da literacia em Cultura Visual, compreender e contextualizar o código visual.

- A faceta pública da arte urbana compreende um veículo ímpar na dimensão comunicacional da arte contemporânea, e simultaneamente a possibilidade de intervenção na vida e paisagem das cidades.

Considerando o acima exposto, conclui-se uma vez mais que, “pela ARTE, é possível MOTIVAR os alunos, a AGIR e COMUNICAR, para que sejam cidadãos ativos na sociedade, dando resposta aos seus problemas”. (Diniz, 2012)

Por fim, a par dos resultados apresentados poderem ser considerados positivos e das ilações retiradas poderem confirmar as hipóteses do estudo, fazendo um balanço da ação educativa, importa realçar que, entre professora e alunos, foi estabelecida uma relação cordial, de proximidade, com base no respeito mútuo e sobretudo de grande empatia. Ser professor, na sua plenitude, é deixar um pouco de si em cada aluno e sentir os seus sucessos como se fossem pessoais. Desta forma, a presente experiência de lecionação conduziu a um importante processo de aprendizagem e enriquecimento pessoal e profissional.

## 6.2 Futuros desenvolvimentos

A pesquisa realizada sobre a Arte Urbana, veio aguçar o interesse pela temática e a vontade de aprofundar o conhecimento das suas dimensões artística, sociológica e cultural.

Este fenómeno contemporâneo de pintura mural, que se assume como uma tendência internacional dos grandes centros urbanos, requereu da sociedade respostas integradoras, assimiladas em opções arquitetónicas e urbanísticas, geradoras de processos de legalização institucional, de uma expressão inicialmente espontânea, marginal e clandestina.

Ouvir as motivações dos intervenientes, analisar as soluções encontradas para a sensibilização e preservação do património cultural edificado, ou a possibilidade de propor novas ideias para uma eventual contribuição em ações na vida e paisagem da cidade e no processo de gestão da intervenção artística, são algumas das motivações que uma futura investigação deixa em aberto.

## BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I., Alarcão, J., Freitas, C., Ponte, P. e Tavares, M. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*. Lisboa: Documento de Trabalho do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas não publicado.

Alves, C., Ferrand, M., Modesto, A. (2012). *Manual de Educação Visual 7|8|9*. Lisboa: Porto Editora.

Argan, Giulio Carlo (1992). *Arte Moderna*. São Paulo: Cia das Letras.

Benévolo, Leonardo (2004). *História da arquitetura moderna*. São Paulo: Perspectiva.

*Bauhaus 1919/1969* (1969). Paris: Catalogue du Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris (311). In Rodrigues, António J. (1989). *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Editorial Presença.

Barbosa, Ana Mae (1987). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspetivas.

Bruner, Jerome et al. (1966) *Studies in cognitive growth*. New York: John Wiley & Sons.

Bruner, Jerome (1977) *The process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

*Cursos de la Bauhaus – Wassily Kandinsky* (1983). Madrid: Alianza Forma Editorial.

Diniz, Telma (2012). *O Lado Social da Arte Como Forma de Motivação*. Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.

Droste, Magdalena (1994). *Bauhaus 1919-1939*. Berlim, Alemanha: Benedikt Tashen.

Efland, A. (1976). The School Art Style: A funtional analysis. In: *Studies in Art Education*. 17(2), 37-44.

Efland, A. (1979). Conceptions of Teaching in Art Education.. In *Art Education*, 32, n.º 4, 21-32.

Efland, A. (1989). A History of Art Education: Intellectual and Social Currents. In *Teaching the Visual Arts*. Columbia University, New York: Teachers College Press.

- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching, In: NEPERUD, Ronald W. (ed.) – *Context, content and community in Art education: beyond post modernism*. New York: Teachers, College Press, pp. 25-40.
- Eisner, E. (2002). *El arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Escola Secundária Cacilhas-Tejo (2008). *Projeto Educativo de Escola*. Almada.
- Escola Secundária Cacilhas-Tejo (2013). *Projeto de Escola de 2013-2016*. Almada.
- Freire, A. P. (2005). Projectos Curriculares de Turma: da Formalização à Gestão Contextualizada.
- Gonçalves, João Miguel, Martins, Pedro (2008). *Cursos Profissionais: Guia prático para o professor*. Porto: Areal Editores.
- Huyghe, René (1970). *L'Art et le Monde Moderne*, vol. 1, (260). Paris: Librairie Larousse.
- Laven, R. (2012). Franz Čížek and the Viennese Juvenile Art. In: Aranha, C.S.G., Iavelberg, R. (Orgs.). *Espaços da Mediação: A arte e suas histórias na educação*. São Paulo: MAC USP, 181-202.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Macdonald, Stuart (1970). *The history and philosophy of art education*. Cambridge: The Lutterworth Press.
- Maldonado, Tomás (2006). *Design industrial*. Edições 70.
- Mateus, Luis (2004). *Sistema Axonométrico de Representação - História, Teoria e Prática* (Prova de Aptidão Pedagógica e Científica – Trabalho Síntese). Faculdade de Arquitectura da Universidade Técnica de Lisboa.
- McCoy, Katherine (2005). *Education in the Adolescent Profession*. In Steven Heller, *The Education of a Graphic Designer* (3-12). New York: Allworth Press.
- Meggs, Philip B. (1998). *A History of Graphic Design*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Morris, William (1947). *The Prospects of Architecture in Civilization, in Art and Socialism* (245-246). Londres.

Oliveira, Livia (2005). *A Construção do Espaço, Segundo Jean Piaget*, Universidade Estadual de São Paulo, Rio Claro.

Pacheco, J.A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Ed.

Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (1976). *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente*. São Paulo: Pioneira.

Ragon, Michel (1972). *Histoire Mondiale de l'Architecture et l'Urbanisme*. Paris: EditionsCasterman.

Rodrigues, António J. (1989). *A Bauhaus e o Ensino Artístico*. Lisboa: Editorial Presença.

Roldão, M.C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto: Porto Editora.

Silva, Carolina (2010). *Cultura Visual na Educação Artística – “Entre Sila e Caribdes”* - Mestrado em Educação Artística. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Silva, Francisco (2006/2007). *Programa da Componente de Formação Técnica da Disciplina de Desenho e Comunicação Visual, Curso Profissional de Nível Secundário – Técnico de Design Gráfico*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Formação Vocacional.

Sousa, A. (2007). *A Formação dos Professores de Artes Visuais em Portugal*. Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Smith, P. (1989). Reflections on the school art style. In: *Visual Arts Research*. 95-100. Illinois: University of Illinois.

Swanson, Gunnar (2005). *Graphic Design Education as a Liberal Art: Design and Knowledge in the University and the Real World*. In Steven Heller, *The Education of a Graphic Designer* (22-31), New York: Allworth Press.

Swirnoff, Lois (1989). *Dimensional Color*. Harvard University: Design Science Collection, Arthur L. Loeb, Series Editor.

Veiga, Feliciano (s.d.). *Âmbitos da Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Aprendizagem*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa.

Wingler, Hans M. (1975). *Das Bauhaus*, Verlag Grebr. Rasch & Co., Bramsche, 1962. Edição espanhola: La Bauhaus. Barcelona Ed. G. Gilli.

## WEBGRAFIA

Alves, P. P. R., Antunes, M. C. P. (2009). Intervenção comunitária e inclusão social. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga, 2009, 2471-2481. Retrived from: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c179.pdf>, consultado em 03.04.2012.

Antunes, M. C. P., Alves, P. P. R. (2009). Intervenção comunitária e inclusão social. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho, Braga, 2009, 2471-2481. Disponível em <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/congreso/Xcongreso/pdfs/t6/t6c179.pdf>, consultado em 05.04.2012.

Benelli, Anderson. (2011). In *Arte e Reflexões - Reflexões Sobre a Abordagem Triangular*. São Paulo. Retrived from: <http://andersonbenelli.blogspot.pt/2011/02/reflexoes-sobre-abordagem-triangular.html>, consultado em 27.12.2016.

Câmara Municipal de Almada (s.d.). Retrived from: [http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericMenuContent&menu\\_title\\_generic\\_qry=BOUI=17092988&menu\\_generic\\_qry=BOUI=17092988&genericContentPage\\_qry=BOUI=20229067&actualmenu=17092988](http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericMenuContent&menu_title_generic_qry=BOUI=17092988&menu_generic_qry=BOUI=17092988&genericContentPage_qry=BOUI=20229067&actualmenu=17092988), consultado em 22.06.2016.

Câmara Municipal de Almada (2017). *Opções do Plano e Orçamento*. Retrived from: [http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericMenuContent&menu\\_title\\_generic\\_qry=BOUI=17092988&menu\\_generic\\_qry=BOUI=17092988&genericContentPage\\_qry=BOUI=20229067&actualmenu=17092988](http://www.m-almada.pt/xportal/xmain?xpid=cmav2&xpgid=genericMenuContent&menu_title_generic_qry=BOUI=17092988&menu_generic_qry=BOUI=17092988&genericContentPage_qry=BOUI=20229067&actualmenu=17092988), consultado em 12.04.2017.

Câmara Municipal da Amadora (s.d.). Retrived from: [http://geoportal.cm-amadora.pt/graffiti/Arte\\_Urbana/index.html](http://geoportal.cm-amadora.pt/graffiti/Arte_Urbana/index.html), consultado em 11.04.2017.

Câmara Municipal de Lisboa (2015). In *Seminário Arte Urbana – Perspetivas de Análise e Estratégia de Atuação*. Retrived from: <http://www.cm-lisboa.pt/fileadmin/DOCS/ProgramaArtUrbana.pdf>, consultado em 29.03.2017.

Calvo, Ingrid (2009). *Matt W. Moore*. Retrived from: <http://www.proyectacolor.cl/2009/05/04/matt-w-moore/>, consultado em 18.02.2017.

Carrilho, V. (2010). CSCH – Ciências e Tecnologias – Geometria Descritiva A. Retrived from: <http://www.esec-manuel-fonseca.rcts.pt/planificacoes-disciplinas-08-09/10-11-geom-descrit.pdf>, consultado em 14.02.2010.

Moore, Matt, Retrived from: <http://www.mwmgraphics.com/index.html>, consultado em 28.04.2016.

Platt, Rhiannon (2011). *Matt W. Moore – Artist Profiles*. Retrived from: <http://www.futurism2-0.com/index.php/2012-04-16-16-56-07?id=45>, consultado em 18.02.2017.

Silva, Inês C. R. L. (2010). *O Contributo da Arte Contemporânea no Ensino do Desenho Artístico, Através de Métodos Experimentais*. Tese de Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa - Faculdade de Belas-Artes. Retrived from: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2573/2/ULFBA\\_TES375.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2573/2/ULFBA_TES375.pdf), consultado em 11.01.2017.

## AUDIOGRAFIA

Dias, C., Valente, C., (2014.). *Speaking Walls*. Documentário, Pós-Graduação em Comunicação de Tendências, Universidade de Lisboa - Faculdade de Letras. Retrived from: <https://www.youtube.com/watch?v=XNUqoAytWas>, consultado em 11.04.2017.

Let's Colour Project, (2010). *Let's Colour, Walls Are Dancing - Making-Of (international version)*, Retrived from: <https://www.youtube.com/watch?v=QtU-vfQeVg8>, consultado em 29.04.2016.

