

**Universidade de Lisboa**



**Pular a cerca: encontros entre a Educação Visual e o museu de arte**

**Catarina Soares e Sá**

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada**

**Orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Tudela Lima Gonçalves de Sousa**

**Mestrado em Ensino de Artes Visuais**

**2019**



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa.

Universidade de Lisboa, 8 de outubro de 2019

Catarina Soares e Sá

---



## **Agradecimentos**

O meu mais profundo agradecimento à minha querida orientadora, que nos meus pequenos caos, foi sempre encontrando ordem e clarificando o meu caminho.

Agradeço ao professor cooperante Carlos Maia, pela forma generosa, flexível e bem-disposta como me recebeu.

Aos alunos do 9ºH, pelo crescente entusiasmo que foram demonstrando e que me contagiou.

A todos os professores deste curso de mestrado, especialmente à professora Alice Alves, que ao partilhar o seu conhecimento, inspirou-me a “pular” para o museu.

Agradeço à Andreia Dias, que tão bem me acolheu no serviço educativo do Museu Gulbenkian, facilitando-me sempre o acesso, a cada pedido. À Susana Gomes da Silva que generosamente me recebeu e disponibilizou informação preciosa à realização deste trabalho. Aos restantes membros do serviço educativo do Museu Gulbenkian, que de alguma forma estiveram envolvidos no processo, especialmente à Sílvia Moreira, que nunca hesitou em dar o seu melhor para este projeto.

Quero agradecer também aos meus colegas de curso pela partilha, entajuda e exemplar boa onda.

Aos meus amigos, pela inspiração que são para mim.

Aos meus pais, por tudo, desde o início. Ao meu generoso irmão, por todo o suporte e cuidado.

Ao meu amado António, que por acreditar em mim, todos os dias me convence que sou capaz.

À minha filha Maria, que tanto sentido dá aos meus passos.



## Resumo

Este relatório reflete o projeto elaborado no contexto da prática pedagógica inerente ao Mestrado em Ensino de Artes Visuais da Universidade de Lisboa que, neste caso, consistiu na criação e desenvolvimento de uma unidade didática no âmbito de Educação Visual, dirigida ao 9º ano do ensino básico, na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, e implementada no 3º período de 2018/2019. Decorreu em dezasseis tempos letivos, que incluíram uma visita de estudo à coleção moderna do Museu Gulbenkian. Aglomera três temas, presentes nos conteúdos curriculares definidos pelos documentos oficiais que regem a disciplina: museus, arte contemporânea e cor/luz.

A intenção que motivou e orientou este trabalho foi, não só a de tornar aplicáveis à realidade extraescolar alguns dos conteúdos previstos no programa de Educação Visual e lecionados em sala de aula, mas também que essa aplicabilidade fosse sentida pelos alunos de forma imediata, por ocasião da experiência proporcionada através da visita orientada ao museu. Para a maioria dos alunos, o 9º ano representa o fim da formação em artes visuais, em contexto escolar, pelo que se pretendeu promover o valor da visita a um museu e, especificamente, da apreciação da obra de arte, como possível fator de continuidade da relação dos alunos com as artes visuais, ao longo das suas vidas e de forma emancipada. Na esperança de contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, defende-se o potencial do recurso a instituições culturais para o exercício de uma cidadania participativa e para um saudável sentido de pertença à sociedade.

O presente relatório está estruturado em três partes. Para a fundamentação dos objetivos e práticas que caracterizam o projeto, percorreram-se as teorias educacionais que melhor as enquadram e reforçam. Com o intuito de clarificar o contexto em que a ação decorreu apresentam-se as duas instituições envolvidas, escola e museu, e as características da relação que tipicamente estas instituições estabelecem. A terceira parte ocupa-se da descrição e análise de todo o processo de criação, desenvolvimento e implementação da unidade didática “Cor e luz na arte contemporânea – Museus, para que vos quero?”

Foi possível aferir, pelos resultados comparativos dos inquéritos aplicados no início e no fim da implementação da unidade didática, que a motivação dos alunos para a apreciação da obra de arte e para o usufruto do museu de arte aumentou significativamente. Desenvolveram também competências para a leitura da obra de arte, adquiriram conhecimentos sobre arte contemporânea e transformaram as concepções que traziam de museu para outras, mais positivas, reconhecendo as possibilidades e benefícios do usufruto do museu de arte enquanto espaço de aprendizagem e de lazer.

**Palavras-chave:** educação artística; educação visual; museus; arte contemporânea; visita de estudo; construtivismo; formalismo.

## **Abstract**

This report reflects the project developed in the context of the pedagogical practice inherent to the Master's Degree in Visual Arts Teaching at the University of Lisbon, which, in this particular case, has consisted in the creation and development of a didactic unit within the scope of Visual Education discipline, designed for the 9th grade of basic education, at the Escola Básica e Secundária de Carcavelos, and implemented in the 3rd period of 2018/2019 academic year. It took place during sixteen lessons, which included a study visit to the modern collection of the Gulbenkian Museum. This project congregates three themes that are present in the curricular contents defined by the official documents that rule the discipline: museums, contemporary art and color/light.

The purpose and motivation that guided this work was, not only, to make applicable to the extracurricular reality some of the contents foreseen in the Visual Education programme and taught in the classroom, but also that this applicability was felt by students immediately, on the occasion of the experience provided through the guided visit to the museum. For the majority of students, the 9th grade usually represents the end of training in visual arts, in a school context, so it was intended to promote the value of the visit to a museum and, specifically, the appreciation of the work of art, as a possible factor of continuity in the relationship of students with the visual arts, throughout their lives and in an emancipated way. In the hope of contributing to the overall development of students, the potential of resorting to cultural institutions for the exercise of participatory citizenship and for a healthy sense of belonging to society is defended.

This report is structured in three parts. In the first part we substantiate the objectives and practices that characterize the project, the educational theories that best frame and reinforce them were explored. The second part intends to clarify the context in which the action took place, the two institutions involved, school and museum, and the characteristics of the relationship that these institutions typically establish are presented. The third part is the description and analysis of the whole process of

creation, development and implementation of the didactic unit "Color and light in contemporary art - Museums, what do I want you for?".

It was possible to assess, from the comparative results of the surveys applied at the beginning and at the end of the implementation of the didactic unit that the students motivation for the appreciation of the work of art and for the enjoyment of the art museum has increased significantly. They also developed skills for reading the work of art, acquired knowledge about contemporary art and transformed the conceptions they brought from museum to others, more positive, recognizing the possibilities and benefits of using the art museum as a space for learning and leisure.

**Keywords:** artistic education; visual education; museums; contemporary art; study visit; constructivism; formalism.

## Índice Geral

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	iii
Abstract .....	v
Índice Geral.....	vii
Índice de Figuras .....	ix
Índice de Gráficos .....	xi
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Apêndices .....	xii
Índice de Anexos.....	xiii
Introdução .....	1
1. Enquadramento pedagógico e didático .....	5
1.1. O construtivismo: as origens da educação não formal.....	5
1.1.1. O modelo pragmático-reconstrutor na educação artística.....	7
1.1.2. Educação informal, formal e não formal: relação da escola com o exterior	10
1.2. O formalismo: as origens da relação escola-museu.....	14
1.2.1. O modelo <i>formalista-cognitivo</i> na educação artística.....	15
1.2.2. Programas de ensino artístico: o olhar a obra de arte e o papel dos museus	17
2. Contexto – Escola e Museu .....	27
2.1. Escola Básica e Secundária de Carcavelos .....	27
2.1.1. Contexto geográfico e histórico .....	27
2.1.2. Oferta formativa e serviços principais .....	29

2.1.3.	Caracterização da escola .....	29
2.1.4.	Caracterização da turma .....	33
2.1.5.	Professor cooperante .....	34
2.2.	Recurso Didático – o serviço educativo do Museu Gulbenkian .....	35
2.2.1.	Da missão fundadora à atual equipa de Educação do Museu Gulbenkian.....	35
2.2.2.	Contexto, visão, missão e metodologia do serviço educativo do Museu Gulbenkian.....	37
2.2.3.	Visitas orientadas, grupos de visitantes e motivações.....	40
2.2.4.	Descrição e análise das observações .....	40
2.3.	Relação escola – museu .....	43
3.	Prática de ensino supervisionada: descrição e análise .....	47
3.1.	Observação preliminar – 2º período: de 3 de janeiro a 5 de abril .....	47
3.2.	Preparação da visita de estudo .....	48
3.3.	Planificação .....	51
3.4.	Introdução à unidade didática – 23 de abril .....	52
3.5.	Diagnóstico – 23 de abril .....	52
3.6.	Museus – 30 de abril e 2 de maio.....	55
3.7.	Visita orientada – 2 de maio .....	57
3.8.	Teoria da cor – 7 de maio.....	59
3.9.	Arte contemporânea – 9 de maio .....	59
3.10.	Trabalho prático – 14, 21, 23, 28 e 30 de maio.....	63
3.11.	Encerramento da unidade didática – 4 de junho .....	69
3.12.	Avaliação da unidade didática .....	70
3.13.	Avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos .....	76
	Reflexões finais .....	79

Referências Bibliográficas .....	83
Apêndices.....	89
Anexos .....	104

## Índice de Figuras

Fig. 1: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Entrada principal (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	27
Fig. 2: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Campo de jogos (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 3: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Espaço de recreio (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 4: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Ginásio (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 5: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 6: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 7: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	28
Fig. 8: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Biblioteca (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	29
Fig. 9: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Refeitório (Fonte: Portal Parque Escolar) .....	29
Fig. 10: Mary Martin – <i>White relief with black</i> -1954 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	49
Fig. 11: Abel Salazar – <i>Na adega</i> – 1936 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian) .	49
Fig. 12: Fernando Calhau – <i>This is not a landscape</i> – 2002 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	50

Fig. 13: Helena Almeida – <i>Pintura Habitada</i> – 1976 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	50
Fig. 14: Michael Biberstein – <i>K5 (3-Step Aactor)</i> – 1991 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	50
Fig. 15: Pedro Calapez – <i>Passagem 10</i> – 2004 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	50
Fig. 16: Amadeo de Souza-Cardoso - <i>Titulo desconhecido (Entrada)</i> – 1917 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian) .....	55
Fig. 17: Visita orientada (Fonte própria).....	58
Fig. 18: David Teniers the Younger – <i>The Picture Gallery of Archduke Leopold Wilhelm</i> – 1640 (Fonte: <a href="http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html">http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html</a> ) .....	60
Fig. 19: Giovanni Paolo Panini – <i>Gallery of Views of Modern Rome</i> – 1759 (Fonte: <a href="http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html">http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html</a> ) .....	61
Fig. 20: Alexandre Brun – <i>View of the Salon Carré at the Louvre</i> – 1880 (Fonte: <a href="http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html">http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html</a> ) .....	61
Fig. 21: James Mollison <i>Tzvika, 9, Beitar Illit, West Bank</i> – 2010 (Fonte: <a href="http://jamesmollison.com">http://jamesmollison.com</a> ).....	62
Fig. 22: James Mollison – <i>Risa, 15, Kyoto, Japan-</i> 2010 (Fonte: <a href="http://jamesmollison.com">http://jamesmollison.com</a> ).....	62
Fig. 23:James Mollison – <i>Prena, 14, Kathmandu, Nepal-</i> 2010 (Fonte: <a href="http://jamesmollison.com">http://jamesmollison.com</a> ).....	62
Fig. 24: James Mollison – <i>Erlen, 14, Rio de Janeiro, Brazil-</i> 2010 (Fonte: <a href="http://jamesmollison.com">http://jamesmollison.com</a> ).....	62
Fig. 25: Manuel Amado – <i>Quarto interior</i> – 1993 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	65
Fig. 26: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia) .....	65
Fig. 27: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia) .....	65
Fig. 28: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia) .....	65
Fig. 29: Anónio Pallolo – <i>Sem título</i> – 1971 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian) .....	66
Fig. 30: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia) .....	66

Fig. 31: Trabalho de alunos – País dos triângulos (Fonte: Carlos Maia).....	66
Fig. 32: Ana Hatherly – Retrato de Lautreamont – 1971 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	66
Fig. 33: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia).....	66
Fig. 34: Pedro Calapez – Passagem 10 – 2004 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	67
Fig. 35: Trabalho de alunos – Obstrução (Fonte: Carlos Maia).....	67
Fig. 36: Miguel Branco – Sem título – 2009 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian).....	67
Fig. 37: Trabalho de alunos – Máscara (Fonte: Carlos Maia).....	67
Fig. 38: Nadir Afonso – Idade Média (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian) .....	68
Fig. 39: Trabalho de alunos – Idade moderna (Fonte: Carlos Maia) .....	68
Fig. 40: Norman Ackroyd – Cormorant (phelacrocorax carbo) – 1994 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian) .....	68
Fig. 41: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia).....	68

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Frequência de visita a museus .....	53
Gráfico 2: Quantidade de visitas a museu específicos.....	53
Gráfico 3: Perceção relativa a museus .....	54
Gráfico 4: Perceção relativa a museus no final da unidade didática.....	70
Gráfico 5: Primeira afirmação - inquérito inicial.....	71
Gráfico 6: Primeira afirmação - inquérito final.....	71
Gráfico 7: Segunda afirmação - inquérito inicial.....	71
Gráfico 8: Segunda afirmação - inquérito final.....	71
Gráfico 9: Terceira afirmação - inquérito inicial .....	72

Gráfico 10: Terceira afirmação - inquérito final .....	72
Gráfico 11: Quarta afirmação - inquérito inicial .....	72
Gráfico 12: Quarta afirmação - inquérito final.....	72
Gráfico 13: Quinta afirmação - inquérito inicial .....	73
Gráfico 14: Quinta afirmação - inquérito final.....	73
Gráfico 15: Sexta afirmação - inquérito inicial .....	73
Gráfico 16: Sexta afirmação - inquérito final.....	73
Gráfico 17: Sucesso da visita de estudo e atividades da unidade didática .....	74
Gráfico 18: Avaliação da unidade didática pelos alunos .....	74

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Avaliação dos diferentes parâmetros da unidade didática .....	78
---	----

## **Índice de Apêndices**

Apêndice 1: Planificação da unidade didática.....	91
Apêndice 2: Apresentação de diapositivos para introdução da unidade didática .....	94
Apêndice 3: Questionário 1 .....	95
Apêndice 4: Ficha diagnóstica - Teoria da cor.....	97
Apêndice 5: Apresentação de diapositivos sobre arte contemporânea .....	98
Apêndice 6: Questão de aula - Museus .....	101
Apêndice 7: Avaliação da atividade e autoavaliação .....	102
Apêndice 8: Questão de aula - Arte contemporânea .....	103

## **Índice de Anexos**

Anexo 1: Conjunto de obras da coleção da Fundação Calouste Gulbenkian a ser escolhido para base de trabalho .....	105
Anexo 2: Competências, conteúdos, objetivos e instrumentos de avaliação - 9ºano - Educação Visual.....	107
Anexo 3: Definição do perfil dos alunos - Níveis de desempenho - Educação Visual - 9ºano.....	108
Anexo 4: Relatório do professor cooperante.....	109



## **Introdução**

O Relatório de Prática de Ensino ao qual se dá início pretende refletir a experiência letiva desenvolvida no âmbito da unidade curricular de Introdução à Prática Profissional IV, do curso de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, da Universidade de Lisboa.

O projeto pedagógico aqui apresentado foi elaborado ao longo do ano letivo de 2018/2019 e aplicado a uma turma do 9º ano do ensino básico, da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, no âmbito da disciplina de Educação Visual. Decorreu em dezasseis tempos letivos de quarenta e cinco minutos e incluiu uma visita de estudo à coleção moderna do Museu Gulbenkian.

A questão que deu origem à escolha do tema a ser trabalhado surge de uma vontade de tornar os conteúdos do currículo escolar aplicáveis à realidade extraescolar e de que essa aplicabilidade fosse sentida pelos alunos de forma imediata, no decorrer das atividades letivas. O 9º ano do ensino básico é, para a larga maioria dos alunos, o último ano de formação em artes visuais, em contexto escolar. Na esperança de contribuir para o desenvolvimento global dos alunos, que se desejam futuros cidadãos participativos, este trabalho teve como objetivo de fundo promover o estabelecimento da relação destes com a instituição museu, e, mais especificamente, com o museu de arte. Pressupondo que a motivação é um fator de extrema importância para o sucesso da aprendizagem, definiram-se estratégias para a defesa da pertinência dos conteúdos lecionados junto dos alunos, demonstrando, através do conhecimento empírico, o valor da visita a um museu e, especificamente, da apreciação da obra de arte. Acreditamos que o encontro de sentidos pessoais para as diversas experiências culturais, como podem ser aquelas que envolvem a fruição da arte, tem um potencial que se estende ao longo da vida do aluno. Nesse sentido, o recurso a instituições culturais como forma de aceder a diferentes pontos de vista, à possibilidade de debate de ideias e ao encontro com variadas perspetivas, pode contribuir para o exercício de uma cidadania participativa e para um saudável sentido de pertença à sociedade.

O primeiro capítulo deste relatório corresponde à revisão da teoria consultada que mais diretamente se relaciona com as práticas pedagógicas e didáticas às quais recorreremos para a elaboração da unidade didática implementada. Por identificarmos as orientações ideológicas presentes neste trabalho com duas principais correntes de pensamento, subdividimos o primeiro capítulo em duas partes: a primeira sobre o movimento social-reconstrutor e a segunda centrada na operacionalização do modelo formalista-cognitivo.

Considerando a prática em sala de aula, a orientação pedagógica para a aprendizagem através da experiência e a metodologia do serviço educativo do Museu Gulbenkian, na primeira parte do primeiro capítulo, abordamos aspectos da corrente de pensamento construtivista, percorrendo-a através de diferentes perspectivas. Assim, recorreremos às teorias da aprendizagem que se baseiam nas concepções sobre desenvolvimento humano provenientes da psicologia, para seguidamente especificarmos como este pensamento se manifesta no caso da educação artística e a que concepções de arte está relacionado. Ao identificarmos no nosso trabalho orientações pedagógicas que, claramente, valorizam a aprendizagem através da experiência, em relação direta com a realidade extraescolar, percorremos os conceitos de educação informal, não formal e formal, com o objetivo de enquadrar o recurso didático que é o foco principal deste trabalho: a visita de estudo.

Na segunda parte do primeiro capítulo, procurámos enquadrar o projeto na corrente de pensamento que, ao complementar a anterior, mais se relaciona com outra dimensão pedagógica, que também nele se encontra presente. Para tal, recorreremos às teorias cognitivistas da aprendizagem e sua aplicação às especificidades da educação artística, que, segundo Arthur Efland (1995), surgem da conexão dessas teorias às concepções de arte que provêm da estética formalista. Os princípios deste pensamento estão na origem de práticas educativas que defendem a interpretação fundamentada da arte como elemento central da prática pedagógica, no âmbito da educação artística, pelo que revisitámos algumas das propostas educativas que influenciaram este projeto, na medida em que, à semelhança destas, pretendemos promover, não só a relação com a obra de arte na dinâmica letiva, mas também a relação da escola com o museu de arte.

O objetivo do segundo capítulo deste trabalho é a contextualização das instituições onde decorreu a ação pedagógica. Para além da contextualização escolar, e dada a importância que o serviço educativo do Museu Gulbenkian, enquanto recurso pedagógico, assumiu para este projeto, apresentamos também o contexto ideológico e metodológico que aí foi encontrado, através de um processo de observação e investigação análogo ao que realizámos para a caracterização do contexto escolar. Como complemento à contextualização destas duas instituições, considerámos pertinente abordar a relação escola-museu, caracterizando brevemente o contexto relacional existente entre elas, no que concerne ao modo como cada uma concebe a outra e às expectativas que cria nessa relação.

No terceiro capítulo procede-se ao relato e análise da experiência pedagógica vivida. Inicia-se a descrição pela fase preparatória, que incluiu a observação preliminar, a preparação da visita de estudo e a planificação da unidade didática. Seguidamente expõe-se os aspetos mais relevantes da fase de implementação, que compreendeu as atividades em sala de aula e a visita de estudo. Por fim, apresentam-se os métodos, instrumentos e resultados que compuseram a avaliação da unidade didática, nas suas principais dimensões: a avaliação que os alunos dela fizeram, a avaliação do seu impacto nas conceções que os alunos tinham de museu, arte contemporânea e fruição de arte, e a avaliação da participação dos alunos, incluindo o sucesso na aquisição de conceitos e o desenvolvimento do trabalho prático proposto.

O presente relatório encerra com a exposição de algumas reflexões resultantes de um longo processo que, desde a sua idealização, sofreu, naturalmente, inúmeros e benéficos ajustes. Nessas respostas adaptativas, residirão possivelmente as aprendizagens mais significativas que todo este percurso proporcionou.



## **1. Enquadramento pedagógico e didático**

A diversidade pela qual é constituído o universo teórico respeitante ao processo de ensino-aprendizagem permite aos professores o recurso a diversas perspetivas que, se outrora defendidas isoladamente, poderão atualmente conciliar-se e enriquecer-se reciprocamente, resultando em práticas potencialmente mais adequadas às especificidades das distintas realidades escolares. A categorização do pensamento em correntes, torna-se, assim, uma ferramenta facilitadora para uma melhor perceção da ação pedagógica por parte dos seus agentes. No caso específico da educação artística, Artur Efland (1995) oferece uma valiosa contribuição concetual ao cruzar teorias das áreas da Estética e da Psicologia (Sousa, 2007), definindo quatro modelos principais: *mimético-comportamental*, *pragmático-reconstrutor*, *expressivo-psicanalítico* e *formal-cognitivo*. Neste capítulo, percorreremos alguns dos conceitos que constituem o referencial teórico atual, recorrendo à categorização de Efland (1995), complementada com estudos desenvolvidos por outros autores. Os seguintes subcapítulos correspondem às correntes, descritas pelo autor, que mais diretamente servem à reflexão sobre a prática de ensino supervisionada, posteriormente descrita e analisada neste relatório: *o pragmático-reconstrutor* e *o formal-cognitivo*.

### **1.1. O construtivismo: as origens da educação não formal**

O termo construtivismo refere-se à corrente de pensamento, transversal a diversos domínios teóricos, que defende o conhecimento como resultado “da interação do indivíduo com o ambiente” (Leão, 1999, p. 197). Nesta perspetiva “nada, a rigor, está pronto, acabado, e (...), especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado” (Becker, 1993, p. 88). A obra de Jean Piaget (1923, 1953), considerada alicerce das teorias relativas à aprendizagem reconhecidas como construtivistas, sugere que “o processo de construção do conhecimento confunde-se com o próprio processo de constituição e de

desenvolvimento do sujeito” (Paiva & Mahafoud, 2007, p. 166) e que o próprio objeto a ser conhecido é passível dessa construção. Deste modo, se o conhecimento é individual e mutável, ainda que adquirido socialmente pela interação com o meio, não pode, neste sentido, ser entendido como uma verdade absoluta estanque, exterior ao sujeito, que a absorve passivamente.

A par de Piaget, também Lev Vygotsky (1925, 1934), é considerado protagonista desta corrente de pensamento na educação. Apesar de contemporâneos, este último viria a ganhar popularidade só na década de sessenta, bastante tempo depois da sua morte. Ainda que as teorias não sejam divergentes nos aspetos basilares, o que fundamentalmente diferencia os dois autores “é a descrença [de Vygotsky] em relação a uma hierarquia de estádios do desenvolvimento cognitivo tão estanque e determinista como a que Piaget desenvolveu [e a] ênfase que ele dá ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem” (Marques, 2007, p. 2), defendendo (o primeiro) processos do que hoje designamos como aprendizagem colaborativa.

No âmbito da didática, o construtivismo não será “exatamente uma metodologia e sim uma postura em relação à aquisição do conhecimento” (Leão, 1999, p. 195). Em oposição às práticas que colocam o aluno em situação de recetor passivo perante um conteúdo, na perspetiva construtivista, o papel do professor deixa de ser o de protagonista no processo de ensino-aprendizagem para passar a ser um dos facilitadores através dos quais o aluno interage com o meio e aprende.

Nesta perspetiva, e é essa a grande novidade, é o aprendiz quem detém o papel principal: ele passa de um processador de conhecimento, papel que lhe outorgava o cognitivismo, para um construtor do conhecimento, ou seja (...) os demais elementos - professor, os conteúdos, os média, o ambiente – fazem sentido apenas se contribuírem para criar condições para que o aprendiz construa o conhecimento (Coutinho, 2005, p. 1).

Sob esta perspetiva, cabe então ao professor a função de mediador, orientando a sua prática pedagógica para a promoção da autonomia do aluno no processo de aprendizagem, o que, conseqüentemente, relativiza a importância do conhecimento do próprio docente para o sucesso da aprendizagem. O professor construtivista cria

dinâmicas desafiantes que provocam os alunos a adotar uma postura ativa na busca dos dados necessários à edificação do seu próprio conhecimento. Das experiências de aprendizagem de orientação reflexiva, em que o aluno colabora na tomada de decisões quanto aos percursos necessários ao fim, espera-se que contribuam, não só para a ampliação do conhecimento, mas também para a promoção do desenvolvimento global do indivíduo.

### **1.1.1. O modelo pragmático-reconstrutor na educação artística**

E' fora de dúvida que de algumas centenas de nacionais e estrangeiros que visitam anualmente o nosso grandioso mosteiro dos Jerónimos, poucos são os que o encaram sob o mesmo aspeto, o vêem da mesma forma. (...) E foi talvez dominado por esta ideia que imaginei descobrir a forma por que os mais pequeninos da Casa Pia encaram o que vêem do monumento. (...) Belém é uma dessas obras onde a ordem, a simetria, isto é, a calma que o gótico traz ao espirito, tem uma acção poderosa, de um encanto fortíssimo, que cada um sente a seu modo, consoante as suas faculdades, mais ou menos, por esta ou aquela forma, mas sente e sente sempre, ainda que sempre aí esteja, aí viva (Ferreira, 1915, pp. 5-7)

No âmbito da educação artística, segundo Arthur Efland (1995), o pensamento construtivista manifesta-se no modelo *pragmático-reconstrutor*, resultando da confluência das teorias associadas ao que o autor refere como “estética pragmática” e o socioconstrutivismo, oriundo da psicologia. Nas palavras de Palyart Pinto Ferreira (1915) lemos uma forte motivação para entender o olhar interpretativo de cada sujeito sobre a obra de arte. Subentende-se que o pedagogo parte da premissa que cada pessoa possui um olhar único e é precisamente esse olhar individual que pretende trazer à luz da reflexão. Possibilitar a observação das diferenças e aspetos comuns dos desenhos dos alunos é, aliás, o objetivo desta publicação. Podemos encontrar aqui o posicionamento que originará o pensamento do modelo *pragmático-reconstrutor*: um poderoso encontro com a obra de arte, que gera sempre um sentido pessoal e, desse sentir, uma interpretação pessoal da realidade.

Caracterizada por uma visão instrumental da arte e da educação, a corrente *pragmática-reconstrutora* atribuí valor à educação pela possibilidade que traz de formar indivíduos capazes de intervir na realidade social, que se deseja disponível

para a mudança. Traduz-se, assim, numa didática com enfoque na resolução de problemas para os quais a prática artística e o conhecimento sobre arte são tidos como potenciais ferramentas facilitadoras, de uma constante adaptação à realidade:

Do mesmo modo que a Arte advém do processamento e conseqüente reelaboração de experiências por parte dos artistas, a Educação faz-se em contacto directo com o meio, e assenta na apresentação de problemas, significativos para os alunos, que lhes possibilitem novas experiências, geradoras de aprendizagem (Sousa, 2007, p. 23).

Embora a verdade não seja tida como algo absoluto, a aproximação à realidade envolvente é desejável, pois quanto maior for o contacto com o meio, mais facilmente se promovem competências para a adaptabilidade.

O conceito de aprendizagem pela experiência, defendido por Jonh Dewey (1934), vem a assumir uma enorme relevância para as correntes teóricas construtivistas. Segundo Reis Monteiro (2005), Dewey encarava o pensamento como instrumento para adaptação às necessidades da vida, e assim, a experiência concreta, vivida numa realidade específica, seria o evento preferencial para que a aprendizagem acontecesse. Para tal, os temas de estudo eram incluídos no quotidiano da criança, através de atividades realizadas na comunidade onde a escola estivesse inserida. O autor acreditava que promovendo a desejada reconstrução do conhecimento, e conseqüente reconstrução social, a escola teria o poder de democratizar a sociedade (Monteiro, 2005). No que respeita à educação artística, a obra *Art as experience* (Dewey, 1934) é referência original dos que, na prática ou na teoria, se identificaram com esta perspetiva. Neste livro, o processo de construção do conhecimento

é comparado ao processo de criação do artista, na medida em que também ele está constantemente envolvido na reconstrução da sua própria experiência; e ao processo do fruidor que, no encontro com uma obra de arte, pode reinterpretar a sua visão da realidade. (...) a Arte era por ele considerada reconstrutora, revelando-se não apenas uma mera expressão pessoal, mas um meio de transformar a vida do indivíduo e da sociedade. Enquadrada por estas premissas, a Arte era vista como uma ferramenta com a qual seria possível resolver problemas do contexto familiar, escolar ou da própria comunidade e nesse sentido o foco estava na Arte enquanto parte

integrante da atividade humana e não como um fenómeno isolado (Silva, 2010, pp. 18-17).

A par de John Dewey, também Melvin Haggerty, reitor da Faculdade de Educação da Universidade do Minnesota, torna-se um autor de referência para o desenvolvimento desta linha de pensamento, com o seu livro *Art a way of life* (1935). Nesta obra, admitindo usar um sentido simplista na formulação do conceito de arte, o autor advoga que as atividades práticas e experiências interiores, que produzem os objetos artísticos, exprimem a vontade humana de tornar a vida mais interessante e prazenteira. Assim, para a conceção do que acreditava dever ser o ensino da arte nas escolas, propunha um programa, o *Owatonna Project*, com enfoque no desenvolvimento da sensibilidade estética e aprimoramento visual dos alunos, para que, ao longo das suas vidas, fizessem as escolhas adequadas para a melhoria do ambiente quotidiano.

Na corrente de educação artística *pragmático-reconstrutora* (Efland, 1995), a aprendizagem sobre arte é igual à aprendizagem de qualquer outra matéria: o conhecimento sobre esta é construído pela resposta a problemas artísticos encontrados através do contacto com a experiência, seja ela individual ou social, que potencialmente transformam ou reforçam a visão do mundo, num exercício de verificação da realidade. O professor que partilhe desta visão orienta, assim, a sua prática, em torno de situações do quotidiano, que podem incluir o encontro com a obra de arte, acontecimento que terá o potencial poderoso de transformar a visão do mundo do fruidor. A avaliação da aprendizagem, neste tipo de didática, é medida em termos da evolução sentida pelos alunos e professores.

A evolução do pensamento reunido por este modelo pode ser encontrada nas conceções de alguns autores contemporâneos, como é o caso de Fernando Hernández, que vem reforçar a premissa construtivista de que o aluno deve ser sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. Baseando-se na perspetiva de Vygotsky (1925, 1934) este autor defende, segundo Larissa Rollo (2012), um modelo de aprendizagem estruturado por um processo de investigação que passa pela colocação de hipóteses e síntese de informação, com o objetivo de integrar novos conhecimentos, através da criação de significados pessoais, que se relacionem com

as experiências já vividas pelos alunos. Propõe atividades centradas na resolução de problemas, transversais a diferentes áreas do conhecimento, sem recorrência à compartimentação disciplinar. Assim sendo, não seriam considerados válidos desfechos predeterminados ou respostas previamente definidas, às quais se pretendesse que o aluno chegasse. Também para Hernández (1998), a verdade não é concebida de forma absoluta e o conhecimento, socialmente construído, provém da atribuição de significados pessoais às informações recebidas e às experiências vividas. As questões que servem de ponto de partida para o trabalho, em situação de aprendizagem, derivam assim da motivação dos alunos, relacionando-se com eles mesmos e as suas realidades específicas. Nesta perspetiva, o conhecimento constrói-se a partir de conversas de tom reflexivo, em grupo, onde as ideias de todos os intervenientes são matéria-prima para a elaboração de sentidos próprios. Para que tal aconteça, será necessário que o professor assuma o papel de mediador da aprendizagem (característica comum às descrições construtivistas), abdicando da sua autoridade tradicional, enquanto detentor de conhecimento. Pelo contrário, deve posicionar-se numa estrutura hierarquicamente horizontal, colocando-se ao lado dos alunos enquanto aprendiz, ainda que mais experiente, e delegando-lhes a responsabilidade da aprendizagem, sem porém se anular, exercendo simultaneamente as funções de intermediário e mobilizador das experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos, numa dinâmica colaborativa. Segundo Oliveira (2006, p. 13), referindo-se à tese de Hernández (1998), “na prática do trabalho com projetos, os alunos adquirem a habilidade de resolver problemas, articular saberes adquiridos, agir com autonomia diante de diferentes situações que são propostas, desenvolver a criatividade e aprender o valor da colaboração”.

### **1.1.2. Educação informal, formal e não formal: relação da escola com o exterior**

A escola, voltada para os currículos e para as exigências de cumprimento dos programas escolares, é, para muitas/os alunas/os um local de aborrecimento onde não existe prazer e poucas vezes consegue relacionar-se com o exterior de modo a implicar as/os estudantes no desenvolvimento de projetos que lhes interessem. É esta a realidade que tem de mudar. Os

projetos conjuntos entre escola e museu, partindo de uma posição igualitária, democrática e com lugar à subjetividade, podem ser a chave para que se consiga alterar o paradigma educativo nestas duas instituições (Ornelas, 2013, p. 186).

A escola é o lugar onde, no senso comum, ocorrem a maior parte das aprendizagens ou, pelo menos, se adquirem conhecimentos. Ainda que as práticas pedagógicas incluam atualmente metodologias consideradas de origem construtivista, a chamada escola tradicional obedece a princípios, curriculares e organizacionais, que em nada se enquadram nessa perspetiva da educação. A visita de estudo é, no entanto, um recurso pedagógico comum com os seus fundamentos claramente enraizados nessa corrente do pensamento educativo. Para entendermos o papel da visita de estudo nas práticas atuais das escolas portuguesas, recorreremos às definições de educação informal, formal e não formal e sua relação com as teorias e práticas decorrentes do pensamento construtivista. Costa (2014) defende que o entendimento destes conceitos é essencial ao estabelecimento de contacto entre a escola e a realidade que a envolve. O autor analisa diferentes abordagens aos mesmos, destacando a ênfase dada por vários investigadores à fertilidade deste território de reflexão, que poderá ser incentivo para a renovação e o enriquecimento das instituições escolares.

Educação informal diz respeito a toda a aprendizagem que acontece espontaneamente através de “estímulos e inibições recebidas a partir da experiência cotidiana, bem como à disponibilidade de recursos e à influência educativa exercida pelo ambiente no qual o indivíduo se insere” (Costa, 2014, p. 437). As fontes de conhecimento são inúmeras e variadas, como a família, os média, o ambiente de trabalho ou o ato de brincar. Este processo, apontado como “assistemático e desordenado” (Costa, 2014, p. 438), é, nesta perspetiva, a fonte à qual se deve a maior parte do conhecimento construído ao longo da vida. A educação informal aparece, em alguns autores, como parte da educação não formal, normalmente quando o conceito é elaborado a partir da oposição à definição de educação formal.

De carácter sistemático e ordenado, contrapondo a educação informal, a educação formal é definida como aquela que ocorre no conjunto de instituições que

compõem o sistema educacional escolar, destinadas a todas as faixas etárias e nas suas diversas modalidades. A escola, está claro, integra-se nesta classificação, sendo a sua principal representante. As instituições de educação formal detêm o poder de certificar as aprendizagens e daí decorre o facto de, normalmente, desenvolverem complexos sistemas de avaliação.

A educação não formal sucede num território entre as duas últimas e pode ser entendida como o universo de “quaisquer atividades educacionais organizadas e sistematizadas que ocorram fora do sistema formal estabelecido, ainda que operem em consonância ou de maneira complementar ao último” (Costa, 2014, p. 438), como é, muitas vezes, o caso dos museus. Os eventos de educação não formal aliam, normalmente, aos objetivos de aprendizagem ou de desenvolvimento pessoal, objetivos de puro lazer. Aprender por prazer é uma motivação comum para a frequência de espaços e ações desta natureza, aos quais as pessoas aderem voluntariamente, ocupando o seu lugar na sociedade de consumo: “os contextos de educação não formal têm vindo a ter mais impacto no cenário cultural e social da atualidade, influenciando marcadamente o desenvolvimento pessoal dos seus participantes, através das ofertas motivadoras e mais divertidas” (Cadete, 2011, p. 45).

À educação não formal é ainda imputado o atributo de lugar privilegiado para o exercício da cidadania, surgindo, muitas vezes, como resposta a metas de desenvolvimento mais amplas e podendo atuar “com o objetivo de promover transformações concretas em grupos-alvo de características específicas e diferenciadas sob alguma ótica” (Costa, 2014, p. 439).

Há dois aspetos principais que ligam a educação não formal à prática construtivista: por um lado, as visitas de estudo são a forma escolar de promoção de contacto com a realidade exterior, por outro, partindo do princípio que grande parte das saídas da escola tem como destino o museu, estas instituições têm vindo, cada vez mais, a adotar abordagens construtivistas nas suas ações pedagógicas, que, por sua vez, se alinham com os paradigmas da nova museologia.

No caso das visitas de estudo com origem na escola, podemos afirmar que são a ocasião mais comum de aprendizagem em contacto com o contexto exterior à escola, na qual a informação se obtém a partir de uma realidade. As razões implícitas à realização destas atividades pedagógicas, estão intimamente ligadas aos princípios construtivistas da educação: a construção do conhecimento a partir da realidade, é o argumento que leva à procura de informação fora da sala de aula. Ainda que, de regresso à escola, se vejam obrigados a avaliar a aquisição de conhecimentos, os professores reconhecem o valor que a saída tem, no que concerne ao envolvimento dos alunos na matéria, e que esse envolvimento se deve ao encontro de significados através do confronto com a realidade de assuntos que, eventualmente, foram abordados em abstrato.

Grande parte das visitas de estudo são, atualmente, com destino a museus. A articulação entre museus e escolas, especificamente, é de interesse mútuo: os museus, instituições não formais que se assumem de vocação educativa, complementam a aprendizagem formal das instituições escolares, motivando e envolvendo os seus visitantes. Estes provêm, em larga maioria, de escolas, constituindo, assim, o principal público dos serviços educativos dos museus. Libertos das obrigações de avaliar e certificar a aprendizagem, promovendo ações de cariz não formal, os museus têm vindo a adotar, cada vez mais, abordagens construtivistas, para captar o interesse e promover o envolvimento dos seus visitantes nos assuntos que tratam:

Uma das estratégias utilizadas nas visitas guiadas era o facto de perguntar se os alunos tinham dúvidas ou queriam que eu explicasse alguma coisa de novo, para que eles pudessem entender o resto da visita. Este tipo de estratégia faz com que a visita se baseie nas necessidades/dúvidas que os alunos tinham, tornando a visita mais interessante, conseguindo captar a atenção dos alunos e tornar a visita numa espécie de síntese, do que era ensinado na escola. A aprendizagem dos alunos é mais sólida, porque eles podem mostrar o tipo de experiência que têm nesta matéria, dizendo, por exemplo, como é que poupam água em casa e, se não o fazem, ensinam-se formas de o fazer. Com a utilização das suas próprias experiências, dos seus adquiridos, dão-se mais aprendizagens colectivas, através da partilha entre pares, que se tornam naturais para os alunos que participam nas visitas (Rocha, 2009, p. 11).

A educação não formal, representada pelas práticas educativas dos museus contemporâneos, está, assim, intimamente relacionada com os princípios construtivistas. Ainda que a instituição museu tradicionalmente se enquadre no paradigma formalista, tratado no próximo subcapítulo, as orientações da nova museologia, virada para o serviço às comunidades forçam-na a pender para concepções construtivistas do conhecimento. Na linha da frente dessa mudança, estão os serviços educativos dos museus, agindo em proximidade com os seus públicos:

(...) a aprendizagem que é potenciada pelos museus não se esgota no plano escolar. Visitar museus e descobrir as suas colecções proporciona-te ferramentas importantes de aprendizagem, oportunidades e desafios à tua imaginação e criatividade, estimulando o teu espírito crítico e contribuindo para a tua formação como cidadão informado e participante (Fundação Calouste Gulbenkian, s.d.).

## **1.2. O formalismo: as origens da relação escola-museu**

Apesar do construtivismo derivar, na sua origem, do cognitivismo, neste subcapítulo, referir-nos exclusivamente às teorias cognitivistas, que alguns autores apelidam de tradicional ou objetiva (Portal Educação, 2019).

Posto isto, essa perspectiva cognitivista da aprendizagem assenta no pressuposto que o conhecimento é composto pela acumulação de um conjunto de conceitos obtidos de fontes externas ao indivíduo. Ainda que seja reconhecida a importância do papel da motivação e das experiências prévias dos alunos para o sucesso da aprendizagem, nas suas elaborações mais distantes do construtivismo, a perspectiva cognitivista entende o conhecimento como um conjunto de informações dadas, previamente validadas por alguma autoridade, seja ela a escola, o museu ou os média.

A abordagem cognitivista da aprendizagem resulta do estudo sobre a forma como adquirimos os conceitos, originando propostas muito concretas de práticas pedagógicas e organização curricular. O estudo do processamento humano da informação, influenciado, em parte, pelos avanços tecnológicos em determinadas áreas da ciência (como, por exemplo, a informática e robótica), que desenvolvem

sistemas para fins análogos (Porto Editora, 2003-2019), leva os teóricos da educação a defenderem que o sucesso da aprendizagem dependeria da estrutura cognitiva do indivíduo. É então, na alteração dessa estrutura, que incide o fim educacional. Sem esta acontecer, novos ou mais aprofundados conhecimentos não têm como se acomodar: “Os significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outras significações que possibilitam a origem da estrutura cognitiva, sendo as primeiras equivalências utilizadas como uma ponte para a aquisição de novos significados” (Santos, 2006, p. 101).

Para Efland (1995), a diferença essencial entre as teorias construtivista e cognitivista tradicional reside no facto de a primeira ver a aprendizagem como instrumental e a segunda entendê-la como processo de aquisição de conceitos.

### **1.2.1. O modelo *formalista-cognitivo* na educação artística**

Segundo Carolina Silva (2010), Efland (1995) encontra as origens do paradigma de educação artística *formalista-cognitivo*, naquela que denomina como corrente do racionalismo científico, linha de pensamento com fundamento ideológico alicerçado nas ciências exatas. Gerada, nos Estados Unidos da América, nos anos sessenta, a discussão sobre a hierarquia disciplinar, e dada a diferença estrutural da educação artística, as artes tiveram a necessidade de legitimar a sua presença enquanto disciplina no currículo. Visto que, da dimensão subjetiva que lhe seria própria, não se conseguiria extrair argumentos suficientemente válidos, para fazer face ao pensamento objetivo da ciência, recorreu-se aos aspetos mais objetivos da arte. Foi então necessário formar um corpo de conteúdos reconhecíveis, uma comunidade profissional que se dedicasse ao seu estudo e a desenvolver métodos de trabalho que lhes fossem próprios (Acaso, 2009). Por conseguinte, estética formalista e teoria de aprendizagem cognitivista aliaram-se, conferindo à disciplina o carácter objetivo necessário: “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” (Sousa A. I., 2007, p. 24).

O professor oriundo desta visão da arte e da aprendizagem, adota o papel de mediador entre o aluno e o conhecimento que detém e oferecerá ao discípulo. O objetivo educacional principal seria, assim, a criação das referidas estruturas cognitivas de pensamento, que usam conceitos, princípios, critérios e vocabulário próprios de um repertório específico de conhecimento que, por sua vez, possibilitaria ao aluno produzir, interpretar, julgar e compreender a arte (Efland, 1995). Na conceção *formalista-cognitiva*, a experiência estética tem valor por si mesma e é descrita como prazenteira, pelo que deve a educação estética oferecer ao indivíduo conceitos que possibilitem o acesso à compreensão de obras que, de outra forma, permaneceriam por decifrar (Efland, 1995). De acordo com esta abordagem, o conhecimento não é uma construção pessoal, pelo contrário, e, ainda que sejam promovidas dinâmicas que levem o aluno a questionar, descobrir autonomamente e experimentar, pretende-se que este chegue a conceções predeterminadas.

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 actos educativos (Sousa A. I., 2007, p. 24).

A ligação entre a estética formalista e as teorias de aprendizagem cognitivistas deve-se em parte, segundo Athur Efland (1995), a Rudolf Arnheim, já que, considera o autor, a psicologia da *gestalt*, na qual este último se baseia, pode ser interpretada como uma teoria da percepção, inserida no pensamento da psicologia cognitivista. Arnheim defendia que ver e interpretar eram atos de vontade, uma escolha que provocava a atividade cognitiva (McWhinnie, 1991). Na sua obra *Arte e percepção visual* (1954), que se tornou referência para artistas e educadores artísticos, explora o funcionamento da percepção humana na sua relação com a obra de arte. Defende o processo percetivo como conhecimento específico, reconhecendo que há significados nas formas visuais e nas relações que se estabelecem entre elas, às quais se refere como “forças”, sejam estas de tensão ou equilíbrio (Kennedy, 1980). Afirma ainda que toda a imagem possui um conteúdo conceptual e, lançando um olhar científico sobre a arte, dissecar-a através dos seus aspetos mais concretos, sendo

esse o teor da sistematização que apresenta na referida obra. Percepção é assim o resultado da interação entre o objeto, a luz e as condições cognitivas do observador. O objeto, formado por elementos visuais que o estruturam (linha, cor, textura, dimensão ou proporção), compunha um todo unificado, a partir do qual o observador educado encontrava o sentido para a obra (Nascimento, 2012). Arnheim (Arnheim R. , 2010, p. 4) defendeu também que o treino mental proporcionado por uma educação artística de qualidade serviria a todos os campos do pensamento: “Não há nenhuma produção de pensamento, em qualquer campo do esforço humano, que não seja melhor treinado e desenvolvido através da boa educação artística” (tradução livre da autora)<sup>1</sup>.

### **1.2.2. Programas de ensino artístico: o olhar a obra de arte e o papel dos museus**

Decorrente da reforma da escola, promotora da compartimentação disciplinar, que se dá nos Estados Unidos da América, durante os anos sessenta do século XX, surge, duas décadas mais tarde, um novo desenho curricular, paradigmático do modelo de educação artística *formalista-cognitivo*, intitulado *Discipline Based Art Education* (DBAE). Segundo Maria Acaso (2009, p. 98), o programa assumia que o estudo da arte seria uma componente essencial da educação em geral e centrava-se no desenvolvimento de competências que permitissem compreender e apreciar a arte. Para tal, seria necessário adquirir um determinado corpo de conhecimentos que, por sua vez, desenvolveria a habilidade para produzir arte e sobre ela refletir. O currículo, de acordo com esta abordagem, seria estruturado do geral para o particular e, no caso deste programa, cobria quatro domínios: a produção artística, a crítica da arte, a história da arte e a estética, sendo o objetivo principal, o entendimento e desfrute das qualidades da arte, de forma a emitir juízos fundamentados.

---

<sup>1</sup>No original: “There is no productive thinking in any field of human endeavor which is not best trained and developed in good art education”. Rudolf Arnheim, in *An Interview with Rudolf Arnheim*.

O professor ensinará o aluno a produzir arte (produção artística), a analisar, interpretar e avaliar a qualidade dos produtos visuais (crítica da arte), a conhecer o papel do artista e da arte na cultura [na qual esse estudante vive] (história da arte) e a entender as qualidades da arte e como podemos emitir juízos artísticos e justificar os ditos juízos (estética) (Acaso, 2009: 98) (Tradução livre da autora)<sup>2</sup>.

Com este programa, o conhecimento adquirido passa a ser avaliável de forma clara e objetiva. O currículo passa a ser organizado sequencialmente, através dos diferentes níveis escolares, acrescentando conhecimento conforme o desenvolvimento anterior do aluno. E a obra de arte ocupa o lugar central, adquirindo a função de unificar os diferentes quadrantes do estudo. A autora (2009, p. 100) reconhece algumas falhas no programa, principalmente por em nada contribuir para o desenvolvimento do sentido crítico dos alunos, mas refere como sua principal virtude o facto de ser introduzida uma nova dimensão nos objetivos da educação artística: “aprender a ver”.

Segundo Michael Parsons (1999), paralelamente à promoção do DBAE, os profissionais e instituições envolvidas no processo teriam igualmente unido esforços para forçar os museus de arte a trabalharem com as escolas, no sentido de melhorar a educação artística nos Estados Unidos da América.

Ana Mae Barbosa, pioneira da investigação em educação artística no Brasil, após doutorar-se nos Estados Unidos da América, desenvolve, já nos anos oitenta, no seu país, uma proposta metodológica de cariz *formalista-cognitiva*, próxima do DBAE, que ficou conhecida por *Abordagem Triangular*. Doutorada pela Universidade de Boston em 1977, na sua proposta é clara a influência teórica norte-americana, mas não só: as *Escuelas al ar libre* mexicanas e o *Basic Design Movement* são duas referências igualmente reconhecidas. Para além disso, desenvolveu vastos estudos sobre a realidade cultural e educacional brasileira e,

---

<sup>2</sup> No original: “El docente enseñará al alumno a producir arte (producción artística), a analizar, interpretar y evaluar las cualidades de los desarrollos visuales (crítica artística), a conocer el rol del artista y del arte en la cultura [...] (historia del arte) y a entender y a disfrutar de las cualidades del arte y cómo la gente puede emitir juicios artísticos y justificar dichos juicios (estética)”. Maria Acaso, in *La educación artística no son manualidades*.

consciente de um mundo cada vez mais dominado pela imagem, investigou e trabalhou no sentido de tornar os cidadãos mais lúcidos e críticos relativamente ao seu universo visual, alertando para a urgência de se promoverem competências para a sua descodificação:

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando a criança para a descodificação da gramática visual [que] precisa de ser associada ao julgamento da qualidade do que está sendo visto (...). Preparando-se a criança para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem, quer seja arte ou não (Barbosa, 2006, p. 34).

A *Abordagem Triangular*, elaborada especificamente para o contexto brasileiro, surgiu como proposta de enriquecimento a uma prática didática tradicionalmente centrada na produção artística, que a autora valoriza, mas que considera insuficiente. À produção artística seriam então acrescentadas a história da arte e a análise da obra de arte, destacando-se a articulação entre elas, algo de suma importância para Ana Mae Barbosa, pois, se por um lado, reconhece o mérito da multiplicidade de abordagens trazidas pelo DBAE, por outro lado, discorda do modo como as quatro divisões do programa norte-americano eram trabalhadas, mantendo-se assim em zonas separadas da atividade dos estudantes. Por conseguinte, na sua proposta, as dinâmicas de ensino implicariam sempre a articulação das três dimensões: “o importante é que obras de arte sejam analisadas, para que se aprenda a ler a imagem e a avaliá-la; esta leitura é enriquecida pela informação histórica e ambas partem ou desembocam no fazer artístico” (Barbosa, 2006, p. 37). Procuravam-se assim significados, através de uma triangulação com fronteiras ténues. No entanto, a *Abordagem Triangular* não é, segundo a sua autora, uma metodologia ou sequer estrutura rígida de ação. Caberá ao professor a escolha do método de ensino-aprendizagem e a estruturação da ação pedagógica (Silva & Lampert, 2016).

A influência de Arnheim (1954) e do seu pensamento na educação artística também se fez sentir em Portugal, nomeadamente através das orientações didáticas de Rocha de Sousa (Sousa A. I., 2016). Ainda que Arthur Efland (1995) se refira ao

contexto educacional dos Estados Unidos da América, podemos afirmar que, na realidade escolar portuguesa existe um percurso análogo no que respeita à estruturação do currículo de artes visuais. Segundo Sousa (2007), do período de reformas educativas entre 1972 e 1974, “que tiveram como objectivo dotar os alunos de uma linguagem visual”, resulta a transformação da disciplina de Desenho em Educação Visual, nomenclatura que se mantém atualmente. Considerando que a educação artística continue, hoje em dia,

a caminhar em terreno movediço, entre a permanência de rotinas passadas e o despontar, sempre tímido, de prenúncios futuros, que procedem mais das práticas individuais, do modo como cada professor “dá a volta” ao programa (...) do que propriamente de uma orientação colectiva consciente e actualizada (Sousa A. I., 2007, p. 83)

também em Portugal, nesse período e nas décadas seguintes, ganha força o modelo de ensino *formalista-cognitivista*, do qual podemos encontrar claras manifestações no programa de Educação Visual (2001).

Embora as práticas escolares de então sofressem igualmente influências *expressivo-psicanalíticas* e *pragmático-reconstrutoras*, é clara a afirmação daquela corrente enquanto estrutura *formalista-cognitiva* no programa da disciplina de Educação Visual: “(...) uma proposta de abordagem sequencial, baseada na experiência da prática letiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos jovens” (Departamento de Educação Básica, 2001). Relativamente aos conteúdos programáticos, são de sublinhar termos como claro-escuro, gradação de nitidez, elemento visual, estrutura formal ou perceção visual da forma, tipicamente relacionados com este paradigma da educação artística, nomeadamente com o modelo de interpretação de imagens disseminado pelo já mencionado DBAE.

Dentro da mesma perspetiva e à semelhança deste programa, desenvolvido em torno da coleção de Paul Getty, estudada desde meados dos anos 60 do século XX, no Centro Getty para a Educação Artística, nos Estados Unidos da América (1987), surge o “Primeiro olhar – Programa Integrado de Artes Visuais”, resultado da cooperação entre o Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e a Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, em 1997, no nosso país. Com o

objetivo de difundi-lo, isto é, de “dar a conhecer ao maior número possível de educadores o *Primeiro Olhar*” (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002, p. 9) é publicado, em 2002, o “Caderno do Professor”. Este manual afirma-se como um recurso pedagógico, dirigido a educadores e professores de todos os níveis de ensino, e, embora tenha sido elaborado a partir da coleção da fundação, sugere a sua aplicação em diversos contextos, como forma de aproximação à arte, nomeadamente a algumas obras presentes na coleção. É composto de propostas didáticas muito específicas, fruto de uma abordagem pedagógica de natureza *formalista-cognitiva* às artes visuais, com o intuito de facilitar o contacto com obras de arte desde os primeiros anos de idade. Os principais objetivos do programa eram, para além da promoção do interesse pelas coleções de arte, facilitar a relação com as obras nelas presentes, fomentar o entendimento, a apreciação e a criação artística a partir de exemplos de obras e contribuir para uma boa preparação da visita por parte dos professores. A orientação *formalista-cognitiva* é, assim, bastante clara:

(...) inclui a interpretação das obras de arte, nas suas diferentes dimensões, como componente integradora do conhecimento nas artes visuais (...) orienta-se por uma intenção pedagógica da educação do olhar e do ver através do contacto com as obras de arte, promovendo, de forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética, estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002, p. 9).

Embora, nessa publicação, seja várias vezes referido que cabe ao educador, em liberdade, imaginar e transformar as sugestões de trabalho, os oito percursos apresentados incluem propostas muito completas e com uma orientação ideológica assumidamente marcada. Na primeira parte do livro, na qual “estão implícitas algumas concepções sobre a educação, a arte e a estética” (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002, p. 10), descrevem-se os percursos visuais, atividades propostas, suas justificações estéticas e pedagógicas e roteiros para orientação dos “diálogos sugeridos pelas obras de arte” (Gonçalves, Fróis, & Marques, 2002, p. 9). A segunda parte é composta por uma compilação de informação relativa às obras e aos seus autores

O programa *Primeiro Olhar*, a par do DBAE ou da *Abordagem Triangular*, é exemplar da prática *formalista-cognitiva*, pois introduz na educação artística uma nova preocupação, o treino do olhar. No caso do programa português, a proposta tem o fim claro de estabelecer elos entre escola e museu. O DBAE surge igualmente da investigação realizada em torno de uma coleção que viria a dar origem a um museu, o Museu Getty.

O [DBAE] é o primeiro desenho curricular operacionalizado dentro do campo da didática da linguagem visual que se escreve e se consolida como um documento, e gera-se a partir de um contexto muito concreto: o Centro Getty para a Educação Artística, que, como veremos, liderou desde 1966 até 1999 o desenvolvimento teórico sobre esta área nos [Estados Unidos da América]. Este centro de investigação nasce das mãos do seu fundador, Paul Getty, um multimilionário norte-americano que em 1930 inicia uma fabulosa coleção de arte (...) [nele] decorre um trabalho muito intenso quanto à organização de conferências, congressos, programas de bolsas e publicações para a divulgação deste modelo curricular (Acaso, 2009, p. 96) (Tradução livre da autora)<sup>3</sup>.

Embora a ligação entre escola e museu não seja evidente na *Abordagem Triangular*, é clara a extrema importância dada ao desenvolvimento do olhar sobre a obra de arte e das competências que este promoverá nos estudantes. A ideia de Rudolf Arnheim (Arnheim R. , 2010) de que o treino do pensamento visual é de extrema utilidade ao desenvolvimento de qualquer área do pensamento humano, encontra-se materializada nestas propostas.

Neste contexto ideológico, o museu de arte tem um papel importantíssimo na educação artística, ao selecionar, estudar, apresentar e mobilizar discursos em torno das obras de arte. Além de se assumir como autoridade na matéria, constitui, nesta perspetiva *formalista-cognitiva*, um recurso didático de excelência, por permitir

---

<sup>3</sup> No original: “La EACD es el primer diseño curricular tecnificado dentro del campo de la didáctica del lenguaje visual que se redacta y se consolida como um documento, y se genera desde un contexto educativo muy concreto: el Centro Getty para la Educación Artística, que, como veremos, líder desde 1966 hasta 1999 el desarrollo teórico sobre esta área en EE UU. Este centro de investigación nace de la mano de su fundador, Paul Getty, un multimillonario norteamericano que en 1930 inicia una fabulosa colección de arte (...) desde donde se desarrolla una labor muy intensa en cuanto a la organización de conferencias, congresos, programas de becas y publicaciones para la divulgación de este modelo curricular”. Maria Acaso, in *La educación artística no son manualidades*.

a observação direta da arte num contexto preparado pelo trabalho dos especialistas que integram a instituição.

Nos contextos educativos escolares e nos objetivos educativos dos museus de arte, o estabelecimento da relação com a obra de arte ganha, com estes programas, uma importância até então não experimentada. Neste paradigma, aprender sobre arte significa também aprender a decodificá-la, usando um repertório conceitual obtido através da aquisição gradual das informações a ela relativas.

Do cruzamento dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo com os estudos sobre as fases de desenvolvimento da criação plástica infantil, dos quais são exemplo as obras de Luquet (1969) e de Lowenfeld (1976), resultam investigações sobre o desenvolvimento estético no que concerne à apreciação da obra de arte (Reis, 2010). A relação que o indivíduo estabelece com o objeto artístico tem sido objeto de investigação e dessa investigação têm surgido definições de desenvolvimento por etapas, em consonância com as teorias de onde derivam.

Uma das contribuições de maior relevância sobre a experiência do observador de arte é a de Michael Parsons, através da obra *Compreender a Arte* (1992). Segundo o autor, o propósito desta obra é ajudar os alunos a compreenderem a arte (Parsons, 1999). Para tal, focou-se na evolução do modo como a arte é interpretada, tipificando as diferentes compreensões que as pessoas descrevem por estádios de desenvolvimento sequenciados (Irra, 2009). Estes estádios correspondem a níveis de capacidade de interpretação e organizam-se, do primeiro ao quinto, por grau de complexidade, “em direção ao pensamento formal” (Reis, 2010). É de sublinhar que estes não correspondem a características das pessoas, mas antes a aglomerados de ideias, que formam um conjunto conceptual a que os observadores recorrem para compreender e explicar a obra de arte: “Cada aglomerado é uma configuração, ou estrutura, de pressupostos relacionados entre si que tendem a associar-se no espírito das pessoas, precisamente por estarem interna, ou logicamente ligados” (Parsons, 1992, p. 27). Pensar a arte é, para o autor, uma ação, pela sua natureza, constituída de alguma incoerência, razão pela qual as pessoas recorrerem aos referidos aglomerados, que tipificou em estádios. A cada um destes corresponde uma temática ou ideia dominante, que o autor utiliza para os nomear. Do primeiro ao

quinto, são eles: 1) Preferência; 2) Beleza e Realismo; 3) Expressividade; 4) Estilo e Forma; 5) Autonomia. Acreditando que há uma atração inata pelas cores, brilhos, formas, texturas e linhas, por estas gerarem prazer quando observadas, Parsons (1992) distingue a experiência das crianças da dos adultos e advoga que o desenvolvimento estético é, em larga medida, proporcional à quantidade de experiências que um indivíduo acumula:

(...) muitas qualidades estéticas relevantes são-lhes inacessíveis, e a sua experiência da arte não possui a riqueza da dos adultos. O desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspetivas. Só atingimos os últimos estádios através de uma educação em que sejamos frequentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente acerca delas. (Parsons, 1992, p. 44).

Embora Abigail Housen (2000) parta de uma abordagem construtivista, a investigação que elabora sobre desenvolvimento estético resulta de um cruzamento entre o paradigma da educação artística *formalista-cognitivo* e o *pragmático-reconstrutor*. Assim, fez-nos sentido enquadrá-la neste ponto, ideia reforçada por, na sua sistematização, reconhecermos o estudo do olhar sobre a obra de arte, objeto da nossa atenção neste projeto. Para recolha dos dados da investigação, que desenvolveu ao longo de vinte e cinco anos, criou um tipo de entrevista que designou de *Entrevista de Desenvolvimento Estético* “que consistia essencialmente num tipo de entrevista não diretiva, na qual apelava ao *fluxo da consciência* dos entrevistados, de modo a extrair os seus pensamentos e os seus sentimentos sobre a obra de arte em questão” (Reis, 2010, p. 6). Dedicando especial atenção aos observadores inexperientes, Housen desenvolveu ainda um sistema de avaliação das entrevistas que parte da pontuação da quantidade de respostas, dadas por um entrevistado, que se identificam com cada um dos cinco estádios que define.

Uma diferença a registar, quando comparado o sistema de Housen (2010) com os propostos por outros autores, é o facto de nele não se encontrar implícita uma perspectiva estritamente evolutiva da interpretação das obras de arte. Assim, de acordo com a investigadora, o observador pode manifestar, no seu discurso, características de estádios diferentes, sejam estes seguidos ou interpolados. Os

estádios de desenvolvimento são, assim, concebidos em função, tanto das características do discurso do observador, quando confrontado com uma obra de arte, como da forma como este constrói significados. No primeiro estágio, os *Observadores Narrativos* constroem histórias a partir de associações pessoais; no segundo estágio, os *Observadores Construtivos* esperam que a obra corresponda às suas próprias percepções do mundo e julgam-na sem valor se a elas não corresponderem; no terceiro estágio encontram-se os *Observadores Classificadores*, que recorrem à taxonomia da história da arte para enquadrar a obra; no quarto estágio, os *Observadores Interpretativos* focam-se em encontrar sentidos pessoais para as obras; por fim, no quinto estágio encontramos os experientes *Observadores Re-criativos*, que a cada encontro com a mesma obra têm a capacidade de renovar a experiência.

Ainda que as investigações levadas a cabo por Housen (2000) e Parsons (1992) difiram nalguns aspetos, ambos reconhecem que é o contacto com a obra que promove o desenvolvimento estético, pelo que tal experiência deve ser proporcionada pelas instituições educativas, entre elas a escola e o museu.



## 2. Contexto – Escola e Museu

### 2.1. Escola Básica e Secundária de Carcavelos



Fig. 1: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Entrada principal (Fonte: Portal Parque Escolar)

#### 2.1.1. Contexto geográfico e histórico

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos situa-se na Freguesia de Carcavelos e Parede, concelho de Cascais, distrito de Lisboa.

No período pós 25 de abril, em plena fase de democratização da escolaridade e do chamado período de massificação do ensino secundário, verifica-se uma grave carência de equipamentos escolares públicos. A zona de Carcavelos sofria também dessa carência, facto que originou a cedência, a partir de 1977, por parte do Colégio Marista de Carcavelos, de dois terços das suas instalações, para qua aí pudesse funcionar a que viria a ser a Escola Secundária de Carcavelos. Em 1986, a escola inaugura instalações autónomas na sua localização atual. Passados vinte e um anos, em 2007, constitui-se o Agrupamento de Escolas de Carcavelos, do qual a escola em questão se torna sede (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018). Em 2012, a

escola é alvo de intervenção no seu edifício e espaço exterior, tendo sido remodelada para a sua atual configuração. Os cinco pavilhões previamente existentes foram interligados e a estes foi acrescentada uma nova área de salas de aula, onde se podem encontrar as salas dedicadas às disciplinas de Artes Visuais. Existe ainda um pavilhão multiuso e um pavilhão de ginástica. O espaço exterior é amplo, sendo composto por três campos de jogos e espaços de recreio com uma área coberta considerável.



Fig. 2: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Campo de jogos (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 3: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Espaço de recreio (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 4: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Ginásio (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 5: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 6: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 7: Escola Básica e Secundária de Carcavelos - Sala de aula (Fonte: Portal Parque Escolar)

### 2.1.2. Oferta formativa e serviços principais

A Escola Básica e Secundária de Carcavelos apresenta uma oferta formativa que integra os 2º e o 3º ciclos do ensino básico e o ensino secundário com diferentes possibilidades de percursos: cursos científico-humanísticos, nas áreas de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades; um curso do ensino artístico especializado em Produção Artística; três cursos profissionais de Técnico de Desporto, Técnico em Animação de Turismo – Náutica e Técnico de Turismo; no ensino recorrente noturno, o curso científico-humanístico na área de Línguas e Humanidades (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018).

A escola oferece diversos serviços aos elementos da comunidade escolar, estando equipada com Biblioteca, Reprografia, Bar e Refeitório.



Fig. 8: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Biblioteca (Fonte: Portal Parque Escolar)



Fig. 9: Escola Básica e Secundária de Carcavelos – Refeitório (Fonte: Portal Parque Escolar)

### 2.1.3. Caracterização da escola

O projeto educativo do Agrupamento de Escolas de Carcavelos caracteriza-se, globalmente, pela defesa do bem-estar individual e comunitário, baseada na crença de que o desenvolvimento integral dos alunos tem o potencial de conduzi-los ao sucesso, ali expresso em termos de felicidade, realização pessoal e alegria de viver. Este documento defende, desde a sua introdução, uma orientação adaptativa às constantes mudanças das realidades local e global, que requerem da comunidade

educativa uma reflexão permanente face a esses fenómenos e uma consequente flexibilização. Este espírito de mutabilidade tem como foco principal a formação do ser humano global:

formar no sentido de SER, levando a respeitar o outro e a diferença, a ser solidário, a colaborar e a partilhar, o que se traduzirá, certamente, na melhoria dos resultados dos nossos alunos e numa maior igualdade de oportunidades para todos. (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 3)

É clara a ênfase dada às relações humanas, quer na relação pedagógica, quer entre elementos da comunidade educativa, afirmando-se esta escola como:

multicultural e inclusiva (...) livre e aberta, promotora de serviços educativos que integram os alunos num ambiente de empatia que propicie as suas aprendizagens e formação integral. Assim, procura mobilizar os recursos disponíveis e o potencial dos alunos para que cada um possa construir o seu projeto de vida enquanto cidadão ativo e solidário. (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 4).

Assumindo a articulação com o Plano Estratégico Educativo Municipal, o projeto educativo define três dimensões estratégicas: “A – Uma Educação para o Sucesso e Bem-estar”; “B – Uma Educação para a Vida”; “C – Uma Educação para a Comunidade” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 5).

Na primeira dimensão, focada na promoção das aprendizagens como cerne do processo educativo, defende-se um equilíbrio, não só na aquisição de ferramentas de diferentes domínios do conhecimento, como no acesso às competências promotoras do sucesso, independentemente das diferenças, quer ao nível das características dos alunos, quer ao nível dos percursos escolares que estes possam integrar. Para a consecução desses objetivos, definem-se linhas orientadoras de atuação, atribuem-se funções específicas aos vários órgãos (conselhos de turma, aos Serviços de Psicologia e Orientação, Gabinete de Acompanhamento Disciplinar) e projetos, apresentam-se recursos, como os percursos alternativos e a articulação curricular entre ciclos de ensino. Nesta dimensão estratégica há um aspeto que coincide com os

objetivos da unidade didática em causa neste relatório: “No sentido de proporcionar uma formação integral dos alunos, há a preocupação de propiciar múltiplos contextos de aprendizagem, integrados em projetos específicos. Valorizam-se as Visitas de Estudo e os Projetos, aprovados anualmente em Conselho Pedagógico” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 7).

A segunda dimensão estratégica pretende: “Proporcionar oportunidades de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades/perspetivas” (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 8), focando-se no desenvolvimento de aspetos como a consciência cívica, o sentido crítico e interventivo, a convivência positiva, o respeito pelo outro e pelas diferenças, a tolerância ou a capacidade de diálogo. Promove-se o espírito de pertença, as atitudes e hábitos positivos, a sensibilização para as

grandes causas, como o combate à violência e às desigualdades económicas e sociais, a injustiça, a desumanização das sociedades competitivas e consumistas, a destruição do património, a defesa do meio ambiente, e a envolvimento em projetos de solidariedade nacional e internacional, [como] pontos fulcrais da educação (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2018, p. 9).

A última dimensão estratégica promove a abertura para a comunidade, estabelecendo o diálogo e a interação entre estabelecimentos de ensino e famílias, entre agrupamento e instituições externas, que se deseja em dois sentidos: a escola que acolhe, a comunidade que recebe e vice-versa.

Para além da análise do projeto educativo, importará também referir que a Escola Básica e Secundária de Carcavelos foi alvo de muita atenção pública motivada pelas inovações introduzidas pela direção coordenada pelo professor Adelino Calado, diretor do Agrupamento de Escolas de Carcavelos entre 2003 e 2019 (que se reformou durante o período em que decorreu a aplicação deste projeto pedagógico). As medidas que levaram esta escola a tornar-se referência nacional são o resultado prático de um projeto educativo com contornos diferentes do habitual. Das práticas que resultam desta ideologia, destacaremos seguidamente as que contribuem mais significativamente para a caracterização da escola onde, para lá dos

documentos consultados, a nossa prática de ensino levou a uma permanência física e consequente observação direta.

Nesta escola, a retenção como medida pedagógica foi abandonada há mais de quinze anos. Em substituição desta, tomaram-se medidas extraordinárias de apoio aos alunos com maiores dificuldades: turmas mais pequenas com mais professores, currículos adaptados e outros apoios, sempre com o objetivo de recuperar. Segundo Adelino Calado: “O (...) modelo não é facilitista. Pelo contrário, é muito mais exigente para a escola, para os professores e para os alunos. Requer muito mais trabalho de todos” (Bastos, 2015).

No sentido de promover a autonomia dos alunos foram tomadas medidas como a ausência de campanha de chamada para as aulas e intervalos ou a atribuição da responsabilidade de transporte do livro de ponto pertencer ao delegado ou subdelegado de turma. A justificação dos atrasos é da responsabilidade do aluno, procedimento que se veio a demonstrar ser uma medida de sucesso:

Temos apenas 0,7% de atrasos. Porquê? Porque chegar atrasado aqui à escola é um pincel. Se chegam tarde têm de ir à biblioteca buscar um papel para fazer o relatório explicando porque chegaram atrasados, ir ao Gabinete do Aluno, que é longe, telefonar aos pais e lê-lo, e voltar à direção para carimbar a explicação e entrar na aula (Fonseca, 2016)

Com o mesmo propósito, foi também permitido o uso do telemóvel em sala de aula: “O aluno pode usar o telemóvel na aula para ir à internet, para filmar, para tirar uma fotografia ao quadro, por exemplo. À vontade. Se um professor não quiser, pode não autorizar” (Fonseca, 2016).

Outra medida que interessará referir foi a abolição dos manuais escolares em papel, tendo sido estes substituídos pelo formato digital. Cada aluno transporta consigo um táblete onde, não só pode consultar os manuais, como aceder à internet para outros fins pedagógicos.

O processo de avaliação do desempenho dos alunos também assume contornos diferentes do comum, observáveis logo pelos critérios de avaliação:

A avaliação dos alunos, em cada disciplina / ano de escolaridade, baseia-se no mínimo, em três instrumentos de avaliação aos quais se atribui peso idêntico. Tem em conta a globalidade dos domínios dos saberes, correspondendo ao conhecimento, compreensão e aplicação dos conteúdos lecionados e apreendidos pelo aluno ao longo do ano, e assenta na concretização de um juízo de valor materializado na classificação final atribuída. É acrescentada à pauta uma nova coluna – comportamento – que reflete, através de notação qualitativa, o parecer do Conselho de Turma / Docentes sobre o comportamento individual dos alunos (Agrupamento de Escolas de Carcavelos, 2019).

Ao excluir o comportamento dos critérios de avaliação da disciplina, contrariamente ao que é habitual nas escolas, o valor correspondente à avaliação final refere-se unicamente às aprendizagens efetuadas no domínio cognitivo. Privilegiam-se instrumentos de avaliação diferenciados, com destaque para a avaliação formativa. Com o intuito de monitorizar a avaliação, os professores enviam mensalmente a “Ficha de Informação à Direção” que é posteriormente enviada ao diretor de turma para que este possa acompanhar a evolução dos alunos. É da responsabilidade de cada grupo disciplinar definir qual o perfil dos alunos desejado, segundo três níveis de desempenho e em diferentes domínios. São também os grupos disciplinares que definem quais os instrumentos e critérios de avaliação a serem utilizados para as disciplinas a estes afetas, respeitando apenas que devem ser utilizados pelo menos três tipos de instrumentos de avaliação, excluindo destes qualquer trabalho para casa, e realizar, no máximo, um teste de avaliação sumativa por período (Almeida, 2017, p. 4).

#### **2.1.4. Caracterização da turma**

Para a concretização deste projeto foi escolhida uma turma do 9º ano do ensino básico regular. Composta por 28 alunos, esta apresentava uma distribuição de género bastante equilibrada, sendo 15 elementos do género feminino e 13 do género masculino. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa e apenas um aluno era filho de pais de outra nacionalidade, neste caso, brasileira. Não havia registo de retenções no percurso de nenhum dos alunos, mesmo sendo um facto que nem todos realizaram o seu percurso escolar no Agrupamento de Escolas de Carcavelos que,

como já foi referido, não retém alunos até ao 9º ano de escolaridade. O intervalo de idades dos alunos era assim entre os 13 e os 14 anos. Apenas dois alunos beneficiavam de subsídio da Ação Social Escolar, no escalão B, e um aluno estava sinalizado como tendo necessidades educativas especiais. As línguas estrangeiras estudadas pela turma eram o Inglês e o Francês e, apesar de não existir registo, no documento de caracterização da turma, de algum aluno ter o Português como língua não materna, um aluno, filho de emigrantes portugueses recentemente retornados de França, apresentava dificuldades de comunicação oral e escrita em Português. Quanto ao número de negativas no ano anterior, um aluno tivera seis, outro tivera cinco, dois tiveram três negativas, um aluno tivera duas e dois tiveram uma negativa. Os restantes alunos tiveram resultados positivos a todas as disciplinas. A maioria das negativas foi registada à disciplina de Francês, com cinco negativas, seguida de Físico-Química e Educação Visual, ambas com três negativas, História, Geografia, Matemática e Ciências Naturais, com registo de duas negativas e Educação Física e Tecnologias da Informação e da Comunicação com uma negativa.

Durante o período de observações das aulas de Educação Visual foi possível perceber que o grupo que compunha a turma apresentava alguns problemas de comportamento, nomeadamente ao nível do ruído derivado da constante conversa entre os alunos e da participação desordenada. O ambiente era de agitação geral, o que dificultava a comunicação e gerava um ambiente menos positivo. Foi também perceptível que uma parte dos alunos não demonstrava grande motivação para a disciplina e que esse facto se repercutia num baixo nível de concentração durante a execução dos trabalhos, que eram por vezes totalmente negligenciados pelos seus autores.

#### **2.1.5. Professor cooperante**

O professor Carlos Maia, que generosamente se ofereceu para nos receber nas suas aulas e nos integrar na escola, exerce funções enquanto docente há vinte e oito anos e integra o quadro do agrupamento, apesar de 2018/2019 ter sido o seu primeiro

ano na Escola Secundária de Carcavelos. É licenciado em Design de Equipamento pela Escola Superior de Belas Artes de Lisboa.

Em todo período em que decorreu o projeto, o professor Carlos Maia demonstrou-se extremamente prestável no acompanhamento da conceção e aplicação da unidade didática, facilitando o acesso aos documentos e serviços da escola e atendendo prontamente às solicitações da professora em formação. Em sala de aula, estabeleceu uma dinâmica de parceria, cedendo total autonomia à professora, quer na fase de observação, quer na fase de aplicação. Esta postura foi fundamental para a criação de uma experiência que se revelou muito rica, tanto para a professora estagiária, como para os próprios alunos.

## **2.2. Recurso Didático – o serviço educativo do Museu Gulbenkian**

Considerando o museu como o recurso didático principal desta unidade pedagógica, foi necessário, à semelhança do estudo apresentado relativo ao contexto escolar, proceder a uma pequena investigação que nos permitisse compreender a atuação do Museu Gulbenkian e de que forma poderia servir os nossos propósitos. Acreditando que a observação direta pode gerar oportunidades de aprendizagem ricas, contactámos a equipa de educação do Museu Gulbenkian, que não só nos facilitou o acesso às observações, como também nos permitiu contextualizar o que compõe a missão e os objetivos do serviço, enquanto mediador entre público e museu. Este capítulo é, assim, o resultado do conhecimento adquirido através das várias fontes a que tivemos acesso, desde as observações, às conversas e leituras e sua posterior análise e organização.

### **2.2.1. Da missão fundadora à atual equipa de Educação do Museu Gulbenkian**

No cumprimento da vontade do seu fundador, a Fundação Calouste Gulbenkian tem como uma das suas principais missões a promoção da educação.

Uma das diversas vias através das quais tem feito cumprir essa missão, é a dos serviços educativos adjacentes às coleções de arte, ainda que, ao longo do tempo de atividade da fundação, tenham existido em diversas formas. Segundo Susana Gomes da Silva (2010), entre 1984 e 2002, existiu o Centro Artístico Infantil que, apesar de ter constituído um importante contributo para a promoção da Educação Artística em Portugal, funcionou sempre de forma autónoma e com programação própria, não sendo a sua vocação a mediação entre público e coleções. Durante este período, decorriam algumas atividades educativas, nomeadamente visitas guiadas, no Centro de Arte Moderna José de Azeredo Perdigão e no Museu Calouste Gulbenkian, mas as equipas não trabalhavam necessariamente juntas, nem no mesmo sentido. Extinto o Centro Artístico Infantil, e até 2008, com a criação do programa *Gulbenkian Descobrir*, estes serviços educativos (Museu e CAM) funcionaram separadamente. O programa *Gulbenkian Descobrir* surge com o objetivo de agregar as atividades educativas dos diversos setores da fundação e é a estrutura que vem permitir melhor articulação entre as equipas educativas que existiam (na altura, quatro). Após uma profunda reestruturação da fundação, o Centro de Arte Moderna e o então Museu Calouste Gulbenkian passaram a ser um só, o Museu Gulbenkian – Coleção do Fundador e Moderna – o que originou também a fusão das duas equipas dos serviços educativos então existentes. Depois desta reestruturação, que ocorreu em 2016, o serviço educativo reúne as propostas das equipas do Museu Gulbenkian, do Jardim e do Gulbenkian Música. Enquanto extensão da missão da fundação, vem unificar objetivos e promover as parcerias entre os diferentes serviços da mesma. Encara, assim, a dinamização da fruição do património material e imaterial da fundação como ponto de partida para o cumprimento da sua missão específica:

estimular o pleno desenvolvimento da pessoa, de qualquer idade e origem, através do conhecimento e da vivência das artes e da cultura [e para tal] desenvolve estratégias interativas para ativar o pensamento; despertar os sentidos; partilhar memórias, ligações afetivas e associações de ideias; levantar questões; desfazer preconceitos; experimentar diferentes linguagens artísticas e construir sentidos (Fundação Calouste Gulbenkian, 2018).

É neste contexto que a atual equipa de educação do Museu Gulbenkian desenvolve atividade, sendo que a oferta do programa é estruturada por tipos de

públicos. Apesar das coleções do museu serem constituídas por objetos de arte, as temáticas abordadas são transdisciplinares, assim como o é o conjunto de formações de base dos colaboradores que as dinamizam. As atividades dirigidas aos públicos provenientes de escolas e outras instituições educativas são organizadas pela subcoordenadora Andreia Dias, que acolheu e orientou este projeto, durante a sua fase inicial e de pesquisa. Este subsetor desenvolve e dinamiza visitas orientadas, visitas oficina, oficinas, visitas-jogo e as vistas à medida, oferecendo esta última a possibilidade de ser estruturada em função de sugestões dos professores, como, por exemplo, a exploração de um tema específico. Considerando o público a que se destinava este projeto, foram propositadamente selecionadas e observadas as visitas orientadas realizadas com grupos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário.

### **2.2.2. Contexto, visão, missão e metodologia do serviço educativo do Museu Gulbenkian**

Ao longo do século XX, e como consequência de uma sociedade em constante transformação, os museus viram-se obrigados a responder aos desafios das novas realidades e, conseqüentemente, a repensarem as suas funções. A nova museologia vem inaugurar um novo paradigma que transfere o valor do museu para a sua própria atuação social e participação na comunidade. A relação do museu com o público passa a estar num plano prioritário, sendo aliás, a participação ativa dos indivíduos constituintes de uma comunidade um dos objetivos do novo museu, que se quer reinventado pela intervenção e necessidades destas pessoas. É neste enquadramento que a

emergência e consolidação da Educação Museal, enquanto campo de estudos transversal e fundamental para o desenvolvimento de um trabalho educativo consolidado e estruturado em torno dos desafios da contemporaneidade, não deixa de ser uma resposta a este movimento de transformação, reforçando e validando a tomada de consciência do valor educativo dos museus e contribuindo para este campo com conceitos e instrumentos que têm ajudado a delinear novos paradigmas de atuação,

novos pontos de partida e novas relações, nomeadamente no âmbito dos serviços educativos, suas funções e seus públicos (Silva S. G., 2006, p. 161).

A formação de públicos passa então, não só pela sua fidelização, como também pela participação na construção da identidade do museu. Para que o museu possa ser entendido pelo público ao abrigo deste novo paradigma, ajustes teriam de ser progressivamente feitos. As expectativas de um visitante podem ser determinantes na forma como este se relaciona com o museu, pelo que, cabe ao educador, através da sua sensibilidade e capacidade relacional, guiá-lo a uma situação de conforto. Para tal, tem de ser capaz de adaptar a metodologia à situação real, consoante a perceção que tem do estado emocional e da disponibilidade do indivíduo ou grupo em questão. Susana Gomes da Silva (2006) considera que a visita ao museu apresenta vantagens em relação ao sistema formal de ensino, sendo um momento distinto de aprendizagem potenciado pela associação da experiência ao lazer. Num sentido de participação inverso, explorar a especificidade deste espaço de educação não-formal é uma

oportunidade de ter um contacto direto, em tempo real, com um público que nos visita [e assim, o] *input* do visitante pode transformar-se imediatamente em novas respostas, propostas, programações ou em novas abordagens, ao passo que no sistema formal de ensino, isso não pode ser tomado em consideração. (Jurgens, 2010, p. 2)

Assim, relativamente aos públicos escolares em específico, a aprendizagem em contexto de visita escolar é assim vista como uma ocasião de aprendizagem diferente da que se realiza na escola, que não pretende ser meramente uma extensão dos conteúdos dos programas escolares. Tem como um dos seus objetivos de fundo que a

experiência – entendida como o conjunto total de aprendizagens, emoções, sensações e vivências experimentadas como resultado da interação com os objetos, as ideias, os conceitos, os discursos e os espaços dos museus – é moldada pela interseção de 3 contextos fundamentais: o contexto pessoal, o contexto social e o contexto físico (Silva S. G., 2006, p. 163).

É então desejável que seja a partir destas dimensões, em relação com o que a experiência lhe proporciona, que o visitante construa um novo saber, encontrando assim um sentido pessoal para a aprendizagem, o que a torna mais significativa. As metodologias utilizadas pelos educadores do Museu Gulbenkian querem-se “potenciadoras de relações: entre as pessoas e a instituição, entre os visitantes e as obras, entre os educadores e os participantes” (Jurgens, 2010, p. 2), numa lógica relacional que tenta promover a horizontalidade das mesmas. Se os objetos de arte que constituem as coleções do Museu não falam, qualquer informação a eles associada, terá sido fruto da interpretação de alguém com a sua própria biografia e contexto, e, sendo assim, a informação transmitida poderá não fazer sentido para alguns dos seus recetores, logo, não se tornar uma aprendizagem significativa. Para que tal aconteça, as questões colocadas devem partir de quem está em situação de potencial aprendizagem, do olhar específico de cada um. O ver com atenção, diferente da ação de olhar, implica uma interpretação e é a partir desta que desejavelmente surgem estas questões. Assim, o ponto de partida para as atividades propostas por este serviço educativo favorece a problematização em detrimento de teorias fechadas, priorizando a troca de ideias e o debate, independentemente do grau de conhecimento do público.

O visitante nunca é concebido como um ser passivo que chega aqui e faz tábua rasa do que sabe, mas sim como alguém que tem uma experiência de vida, um património, uma bagagem que lhe permite dar sentido ao mundo e a quem nós propomos experiências de leitura, fruição e debate artístico que se cruzam justamente com o seu património e o alargam. Para isso é preciso conceber visitas que giram em torno de questões latas, abertas, significativas, que muitas vezes transcendem o puro campo dos conhecimentos de história da arte e mergulham nas inquietações e desafios contemporâneos (Jurgens, 2010, p. 2).

Uma visita orientada pode recorrer a materiais de apoio ou qualquer acessório que fomente a participação, mas terá sempre o seu enfoque no diálogo com a obra e a partir dela. O património pessoal dos participantes, que tradicionalmente era considerado não conhecimento, é nesta abordagem construtivista usado como recurso para a edificação coletiva da experiência e valorizado como ferramenta suficiente para lidar com o museu e com o que este lhe apresenta. Esta transferência de valor

gera, conseqüentemente, a transferência de poder do educador, em representação da instituição, para o visitante, agora capacitado para se relacionar autonomamente com os conteúdos do museu.

### **2.2.3. Visitas orientadas, grupos de visitantes e motivações**

A seleção das visitas a serem observadas, num universo bastante vasto de possibilidades, teve como único critério o ciclo de ensino ao qual seriam dirigidas. Selecionámos as que se dirigiam ao 3º ciclo do ensino básico e ao ensino secundário, visto serem estes os ciclos a que se dedicam os estudos deste curso de mestrado em ensino. Foram observadas seis visitas orientadas, com duração entre uma hora e trinta minutos a duas horas, obtendo-se destas observações alguns dados que considerámos relevantes: nenhum dos grupos pertencia a cursos vocacionados para as artes visuais, constatando-se que, entre os grupos escolares que visitam o museu não há uma prevalência significativa de nenhuma área vocacional; as motivações apresentadas pelos professores para a realização destas visitas específicas são bastante variadas (numa das visitas, os alunos vinham acompanhados da professora de Matemática que pretendia motivar os alunos para a disciplina, noutras as razões apontadas referiam “o âmbito do programa da disciplina de Educação Visual”, eram motivadas por questões pedagógicas, de carácter geral, ou pelo simples lazer).

### **2.2.4. Descrição e análise das observações**

À exceção de uma das visitas observadas que, pela sua natureza, se focava apenas numa obra, todas as visitas, independentemente de se realizarem na Coleção do Fundador ou na Coleção Moderna, mostraram uma relação semelhante com o espaço expositivo quanto ao estabelecimento do percurso: a atenção foi focada em apenas algumas obras selecionadas pelo educador, servindo estas de ponto de paragem, observação, interpretação e conversa. Em apenas uma das visitas observou-se uma conversa prévia (excluíam-se as conversas de acolhimento), sem relação com qualquer obra.

Pudemos constatar que todos os educadores se apresentaram bem-humorados, acolhendo os visitantes sempre com bastante simpatia. A clareza do discurso e a utilização de vocabulário despretensioso foram também aspetos comuns a todas as visitas, não tendo sido registado nenhum indício de dificuldade de compreensão por parte dos adolescentes. Foi possível verificar que a atenção dos participantes se manteve acima dos quatro quintos do tempo da visita em todos os casos e que os educadores mostraram-se sensíveis ao momento em que a atenção começa a dispersar. Quanto a este aspeto, notámos uma tendência em todos os educadores para, mesmo depois de verificarem os sinais de cansaço dos participantes, e ainda que tenham tido bastante sucesso na tarefa, tentarem prolongar o tempo da visita ao máximo. Não observámos, por parte dos educadores, em nenhuma ocasião, qualquer julgamento negativo das intervenções, valorizando o risco de errar assumido por alguns participantes. Outras características, também comuns a todos os mediadores, foram o entusiasmo e interesse, que revelaram pelos assuntos que tratam, e o bem-estar e prazer, expressos ao assumirem o papel que ali exercem, o que nos pareceu fundamental na conquista da atenção e da participação do público. As visitas decorreram sem problemas no que respeita aos níveis de ruído e interrupções exteriores, sendo *A Geometria do painel "Começar"* uma exceção. Essa visita, um convite à observação da obra que se encontra no átrio principal do edifício sede, decorre num local onde há muita circulação de pessoas, o que não é favorável. As pessoas que por ali passavam, aparentemente nada sensíveis ao problema, distraíram claramente os participantes. Ainda que se deseje que o museu se afaste da imagem de local de devoção onde deve imperar o silêncio, parece-nos que, neste caso, o ruído pode ter sido excessivo, ao ponto de prejudicar a qualidade da experiência.

Encontradas as características comuns, interessa agora analisar em que aspetos as visitas se demonstraram particulares. A contextualização dos participantes por parte do educador pode ser um momento importante para encontrar sentido pessoal na visita ao museu e criar pontes para a identificação com este. Para estabelecimento da desejável relação paritária, pude observar, por exemplo, uma educadora a apresentar o fundador como alguém que “com a vossa idade” começou a interessar-se por arte e a colecioná-la, criando as condições para que a identificação com o mesmo se estabelecesse. Nem todos os educadores aproveitaram o potencial

desta contextualização, sendo que alguns realizam-na de forma breve. Igualmente variável é a comunicação de regras de conduta no museu, que tanto pode ser quase inexistente, como pode ser bastante detalhada.

Quanto aos aspetos ligados à qualidade de interação entre educador e visitantes, parecem coexistir duas realidades metodológicas, uma de características expositivas e outra de características ativas, que atuam como forças opostas nos educadores. Não foi clara a percepção dos próprios quanto à utilização de uma ou de outra. Esta dificuldade advém do facto dos educadores de perfil mais expositivo usarem, apesar disso, ferramentas típicas dos métodos ativos mas de um modo mais superficial. Aparentemente a diferença na atitude destes dois tipos de atuação está no sentido pessoal que os educadores encontram nas duas tendências e no que isto será determinante no resultado que obtêm: estão focados em oferecer a informação que detêm ou preocupam-se em criar as condições que permitam a receção dessa informação. Nos aspetos da observação relacionados com a transmissão de *feedback*, a atenção demonstrada às intervenções dos participantes e a integração delas na visita, são em menor quantidade ou inexistentes nos mediadores de perfil expositivo. São também estes educadores que demonstram deter a maior parte do tempo de discurso, que menos tempo cedem às intervenções de outros e menos esperam pelas respostas. Isto reflete-se diretamente no tipo de participação dos visitantes, já que destes obtêm intervenções mais monossilábicas e menos elaboradas. Por outro lado, os educadores que parecem mais alinhados com as metodologias participativas, alternam mais os métodos, e ainda que integrem bem as participações dos jovens na dinâmica, mantêm momentos de carácter expositivo. Nas visitas orientadas por estes últimos, a quantidade de informação exposta é necessariamente menor. Não sendo ambição deste serviço educativo passar uma determinada quantidade de informação, mas antes criar as condições para que a informação seja recebida e integrada, estes educadores parecem mais alinhados com a instituição. As observações realizadas não permitem verificar se a aprendizagem se efetua ou não, mas talvez seja possível empiricamente afirmar que: os grupos em que o educador consegue maior envolvimento mostram mais sinais de que a aprendizagem acontece, enquanto que os grupos mais passivos não dão sinais tão claros. Um exemplo desta diferença ocorreu quando, já avançada a visita *Olhar, ver e interpretar*, um elemento do grupo

interrompeu e disse: “Desculpe! Eu tive uma interpretação do rosto dessa criança.” e prosseguiu a sua intervenção. Ainda que com uma expressão tosca foi uma interrupção muito adequada e significativa: mostrando à vontade suficiente para arriscar, expôs as suas elaborações mentais e obteve da educadora a oportunidade de as relacionar com o conhecimento da mesma.

Independentemente da estrutura definida para a visita promover mais ou menos o envolvimento e a participação ativa dos seus destinatários, a dinâmica gerada pelo educador parece ter uma importância decisiva na consecução da desejável participação e cocriação da mesma. Embora este serviço educativo tenha claramente definidas as suas metodologias preferenciais e o tipo de relação pretendida entre museu e público através dos seus educadores, pareceu-nos que, nas visitas guiadas, e persiste alguma influência dos modelos expositivos tradicionalmente utilizados neste tipo de atividade, não fossem estas, provavelmente, as únicas atividades educativas com tradição nos museus.

Outro aspeto que importará referir é que foi notável a vontade de alguns participantes observarem individual e autonomamente as obras expostas e o facto de, durante os percursos, não existirem momentos que proporcionem uma relação desta natureza com os objetos, pelo menos sem isso significar o desvio da atenção da dinâmica em curso.

### **2.3. Relação escola – museu**

Após uma contextualização da Escola Básica e Secundária de Carcavelos e do serviço educativo do Museu Gulbenkian interessará agora focar a nossa atenção nos aspetos gerais do que tem sido a relação das escolas com os museus de arte no panorama nacional. Ainda que os contextos específicos onde a prática de ensino aqui em estudo decorreu (escola e museu) fujam da norma, no que respeita às práticas pedagógicas e ao enquadramento ideológico, servirá este subcapítulo para contextualizar este trabalho na cultura institucional vigente e suas inter-relações, na realidade em que se insere.

As visitas de estudo a museus de arte são possivelmente o recurso didático mais utilizado pela escola, entre os eventos que decorrem no exterior do seu espaço físico. Marta Ornelas (Ornelas, 2013) oferece-nos uma visão perspicaz, que nos foi útil à compreensão do que são as preconcepções de alunos e professores, relativamente ao museu e às visitas orientadas, e do que são as preconcepções do museu, personificado em serviços educativos, relativamente à escola e seus representantes.

Para a autora, se por um lado

“os museus tipificam os seus públicos e constroem ideias sobre os comportamentos das professoras e das turmas [por outro] as professoras consideram, numa visão muito fechada, que o museu é uma extensão da aula (...) e, assim, acabam por utilizar o Museu como apoio ao currículo escolar” (Ornelas, 2013, p. 180).

O primeiro desencontro significativo entre partes que aponta relaciona-se com a forma como cada uma concebe o que deve ser a preparação da visita, criando expectativas que não são, por esse motivo, correspondidas pela outra parte. Para o museu, os alunos devem trazer conhecimentos básicos de história de arte, sem os quais não compreenderão a visita, e para a escola, que diz preparar os seus alunos, a função esperada do museu aproxima-se de uma extensão da escola e do currículo escolar. De acordo com Oliveira (2010, p. 198) os professores que usam o museu como recurso didático deveriam então concebê-lo como uma verdadeira saída da escola, “uma atividade na qual se pretende uma forma diferente de olhar a arte, de estar e participar na sociedade”.

Marta Ornelas (2013) refere ainda, no mesmo artigo, que existe desigualdade entre partes numa relação que se caracteriza como relação de poder, em que o museu domina e a escola é subjugada. Na origem desse desequilíbrio reside o facto, salvo raras exceções, de ser a escola a visitar o museu, mas o museu não visitar a escola. Para além disso, o museu continua a ser aceite como detentor de uma verdade universal e de um conhecimento superior ao das escolas, anulando qualquer espaço que possibilite a manifestação de outros conhecimentos, que poderiam,

eventualmente, ser úteis ao próprio museu, no sentido de melhorar as suas práticas, nomeadamente utilizando abordagens pedagógicas mais eficazes.

Um outro aspeto referido pela autora, que parece contribuir para a diminuição do potencial das visitas de estudo a museus, foi a pressão dos sistemas de avaliação a que os professores são obrigados a responder. A visita orientada é muitas vezes minada por tarefas previamente encomendadas pelos professores, que distraem os alunos da dinâmica da atividade. A contribuir para este problema, o museu apresenta frequentemente percursos pelas exposições, estabelecidos previamente, e textos sobre as mesmas, normalmente escritos num vocabulário sofisticado, enquadrando-se num sistema de valores específico, também ele previamente estabelecido, retirando espaço à subjetividade e, conseqüentemente, à individualidade.



### **3. Prática de ensino supervisionada: descrição e análise**

O terceiro capítulo do presente relatório é dedicado ao relato da iniciação à prática profissional, incluindo o período de observação preliminar, a planificação, a preparação da visita de estudo e a implementação da unidade didática “Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus para que vos quero?”. Conciliamos, neste capítulo, a descrição e análise da prática, fechando com a avaliação, da unidade didática e dos trabalhos dos alunos, nos últimos pontos.

#### **3.1. Observação preliminar – 2º período: de 3 de janeiro a 5 de abril**

Prosseguindo agora para um relato da experiência vivida na Escola Básica e Secundária de Carcavelos, importa referir que à implementação da unidade didática objeto deste estudo, antecedeu-se um longo período de observação e progressiva integração da professora estagiária na escola, dinâmica do professor cooperante e das turmas a ele afetas. A primeira fase de observações decorreu no início do segundo período, por duas semanas consecutivas. Inicialmente, foram observadas todas as turmas lecionadas pelo professor cooperante (com exceção de uma, por total incompatibilidade de horário): uma turma do 11º ano do curso de Produção Artística no âmbito da disciplina de Desenho A; quatro turmas do 8º ano e duas do 9º ano, no âmbito da disciplina de Educação Visual. Ainda que a intenção de implementação deste projeto fosse destinado a turmas do 9ºano, este período foi importante para a integração da professora em formação, na medida que lhe facilitou a ambientação ao contexto escolar, permitindo também observar as dinâmicas em sala de aula que o professor cooperante promovia, nomeadamente, a forma com aplicava e desenvolvia os exercícios e o tipo de relação que estabelecia com os alunos. Desde logo, esta observação teve um carácter participativo, promovido pelo professor cooperante e pelos próprios alunos que rapidamente foram solicitando a sua opinião e auxílio.

Numa segunda fase, a observação restringiu-se a duas turmas do 9º ano, por serem os grupos potencialmente indicados à implementação do projeto de prática de ensino supervisionada. A interação que foi sendo estabelecida, com os alunos da turma onde viriam a decorrer as atividades letivas aqui em foco, permitiu uma benéfica aproximação que viria a facilitar todo o processo. Também durante este

período, a professora estagiária assistiu aos alunos em parceria com o professor cooperante, que lhe disponibilizou esse espaço, facto que tornou muito rica a observação e possibilitou que, no momento no qual se deu início às atividades da unidade didática aqui em causa, professores e alunos interagissem já com a naturalidade desejável.

### **3.2. Preparação da visita de estudo**

O estudo do serviço educativo do Museu Gulbenkian, descrito no capítulo anterior, veio permitir um conhecimento mais aprofundado das possibilidades para o que viria a ser a visita de estudo no âmbito da prática de ensino. Como tal, a visita orientada foi cuidadosamente preparada pela educadora museal Sílvia Moreira, que depois articularia com duas outras educadoras, em estreita colaboração com a professora estagiária. O guião elaborado pela educadora não pode ser incluído neste trabalho por razões de confidencialidade institucional.

Foi então decidido que, perante a oferta do serviço para públicos escolares, o pedido de marcação seria uma “Visita à medida”:

Os professores que desejem trabalhar um tema específico ou que tenham grupos com características e objetivos que não se enquadrem na restante programação em oferta poderão solicitar uma visita à medida. Sempre que possível, desde que os temas a tratar se integrem no âmbito das coleções do Museu e/ou dos seus pressupostos pedagógicos de base, a equipa educativa procurará desenhar visitas específicas para dar resposta a estas solicitações. (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019)

No entanto, seria aplicada a estrutura da visita *Olhar, ver, interpretar*:

Como vemos e o que vemos realmente? Olhar e ver significarão exatamente a mesma coisa? Haverá olhares que não envolvam o pensamento? Como vemos uma obra de arte? A partir de uma seleção de obras da Coleção Moderna ou da Coleção do Fundador, a visita incide sobre o olhar e a perceção, convidando os alunos a discutir, a observar, a tomar decisões, a escolher perspetivas e pontos de vista na leitura das obras de arte, com base no seu universo de referentes. (Fundação Calouste Gulbenkian, 2019)

Foi pedido que se abordassem três temas principais: o conceito de Museu e o seu “modo de usar”, a Arte Contemporânea e a Cor e a Luz. O primeiro tema seria abordado no início da atividade, sendo sugerido que as educadoras fizessem do normal acolhimento matéria da visita, isto é, estendessem um pouco a habitual contextualização dos visitantes no museu, abordando a história da fundação e a biografia do fundador, levantando questões sobre o próprio conceito de museu, suas possíveis funções, sua potencial utilidade.

Seguindo a estrutura da visita *Olhar, ver, interpretar*, seguidamente, seriam mostrados aos alunos objetos, alguns facilmente reconhecíveis, outros menos, com o objetivo de refletir sobre formas de olhar o mundo, sobre a subjetividade das interpretações e atribuição de significados.

Por julgarmos ser do interesse dos visitantes integrar momentos de contemplação autónoma nas visitas, sugerimos que se disponibilizasse um curto período de tempo da visita para este efeito, imediatamente antes do início do debate, logo que o grupo se instalasse em frente a uma das obras. Passaríamos então à observação das obras selecionadas para o percurso, um conjunto de seis, seguidamente apresentado.

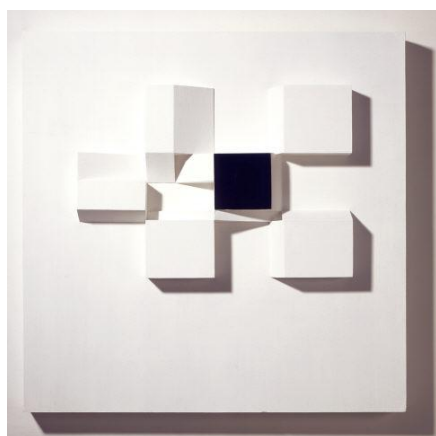


Fig. 10: Mary Martin – *White relief with black* - 1954 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 11: Abel Salazar – *Na adega* – 1936 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 12: Fernando Calhau – *This is not a landscape* – 2002 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 13: Helena Almeida – *Pintura Habitada* – 1976 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 14: Michael Biberstein – *K5 (3-Step Actor)* – 1991 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 15: Pedro Calapez – *Passagem 10* – 2004 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)

Estabeleceu-se um possível encadeamento para a observação das obras e algumas questões, entre as que se pretendiam abordar relativas aos temas Arte Contemporânea e Luz e Cor, que se adequariam melhor a cada uma delas. As educadoras incluiriam aqui, conforme fosse oportuno, as questões relacionadas com o contexto histórico das obras e alguns apontamentos relativos à biografia dos autores.

### **3.3. Planificação**

O terceiro período do ano letivo 2018/2019 decorreu entre 23 de abril e 5 de junho, sendo especialmente curto. Por este facto, a planificação desta unidade didática foi elaborada contando que a mesma ocuparia a totalidade das aulas deste período.

Durante a primeira aula, a 23 de abril, decorreram duas atividades: a “Apresentação da unidade didática” e o “Inquérito – Museus de Arte”. Para as aulas de 30 de abril e 2 de maio, planearam-se duas atividades que decorreriam em simultâneo, a “Apresentação e reflexão sobre conceitos relacionados com museus” e o preenchimento da “Questão de aula – Museus”. Ainda no dia 2 de maio, da parte da tarde, ocorreu a “Visita orientada à coleção moderna do Museu Gulbenkian”. No dia 7 de Maio, já em sala de aula, os alunos preencheriam o “ Inquérito – Luz e Cor – Revisão dos conceitos relativos à teoria da cor”. A aula de 9 de maio, foi dedicada à “Apresentação e reflexão sobre arte contemporânea”. A primeira atividade a dar início ao processo que levaria à realização do trabalho prático, decorreu na aula de 14 de maio, consistindo na “ Escolha e apreciação da obra a ser trabalhada”. A execução da “Proposta de trabalho prático a pares: recriação de uma obra de arte com intenção expressiva definida” decorreria em três aulas, nos dias 21, 23 e 28 de maio. Para a aula de 30 de maio estava prevista a “Apreciação da obra produzida” e a “Questão de aula- Arte contemporânea”. A última aula, a 4 de junho, seria destinada à “ Reflexão final e avaliação global da atividade. Ainda que os próximos subcapítulos sejam dedicados à descrição e análise das atividades anteriormente descritas no que concerne a conteúdos, objetivos, estratégias, recursos e avaliação, a planificação

desta unidade didática pode ser consultada, para melhor visualização na sua globalidade, em formato de quadro (apêndice 1).

#### **3.4. Introdução à unidade didática – 23 de abril**

A fase de desenvolvimento da unidade didática iniciou-se com uma breve exposição oral, com recurso a uma apresentação de diapositivos (apêndice 2), na qual se dava a conhecer aos alunos o projeto de trabalho que iria ser aplicado e seu enquadramento na disciplina. Iniciámos por revelar os três temas principais que iriam ser abordados: Museus, Arte Contemporânea e Teoria da Cor. Expusemos os objetivos gerais e específicos que orientariam o trabalho, falámos das motivações que nos levaram a conceber a unidade didática como tal e de como acreditávamos que este percurso que propúnhamos poderia ter utilidade ao longo da vida dos alunos. Falámos das atividades que prevíamos que acontecessem, de qual o material necessário e de alguns aspetos relativos à avaliação da unidade.

Nesta fase, mesmo quando estimulados a participar, quer através de comentários, quer através de questões, os alunos não demonstraram qualquer vontade de participação. A turma mantinha a agitação e ruído que lhe era habitual, contribuindo este facto para um ambiente menos agradável.

#### **3.5. Diagnóstico – 23 de abril**

Ainda durante a primeira aula aplicou-se um breve questionário (apêndice 3) no qual se pretendia aferir três aspetos que considerámos serem de maior importância conhecermos sobre os alunos aos quais dedicávamos a nossa atenção: a familiaridade destes com museus de arte; como concebiam a instituição museu e a sua utilidade; o estágio de desenvolvimento estético dos alunos (Housen, 2000; Parsons, 1992). Todos os alunos estiveram presentes na aula, pelo que podemos contar com vinte e oito respostas. Relativamente às perguntas sobre a frequência e forma de acesso de

visita a museus, foi-nos possível constatar os dados representados nos gráficos que se seguem (gráficos 1 e 2).

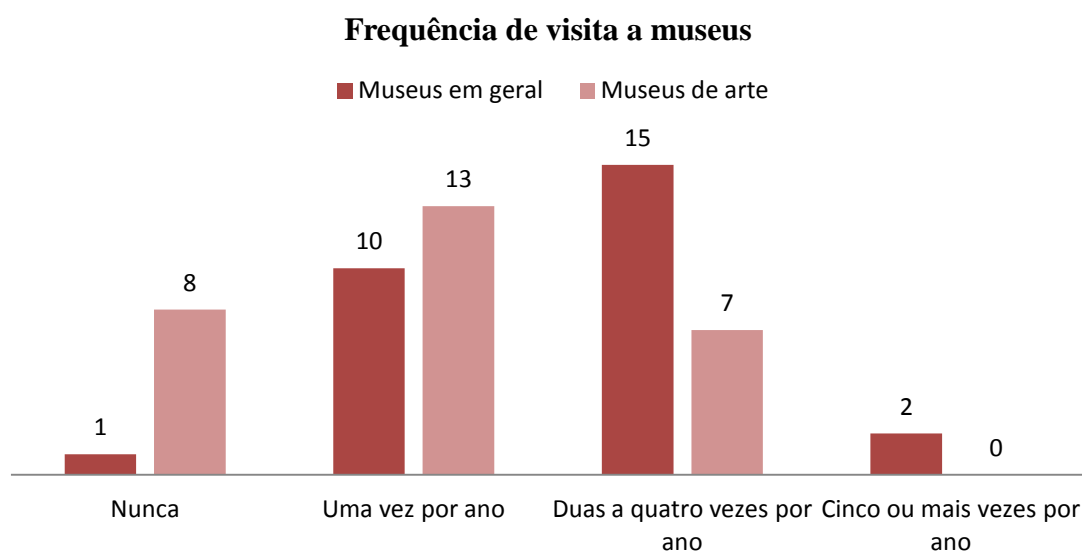


Gráfico 1: Frequência de visita a museus

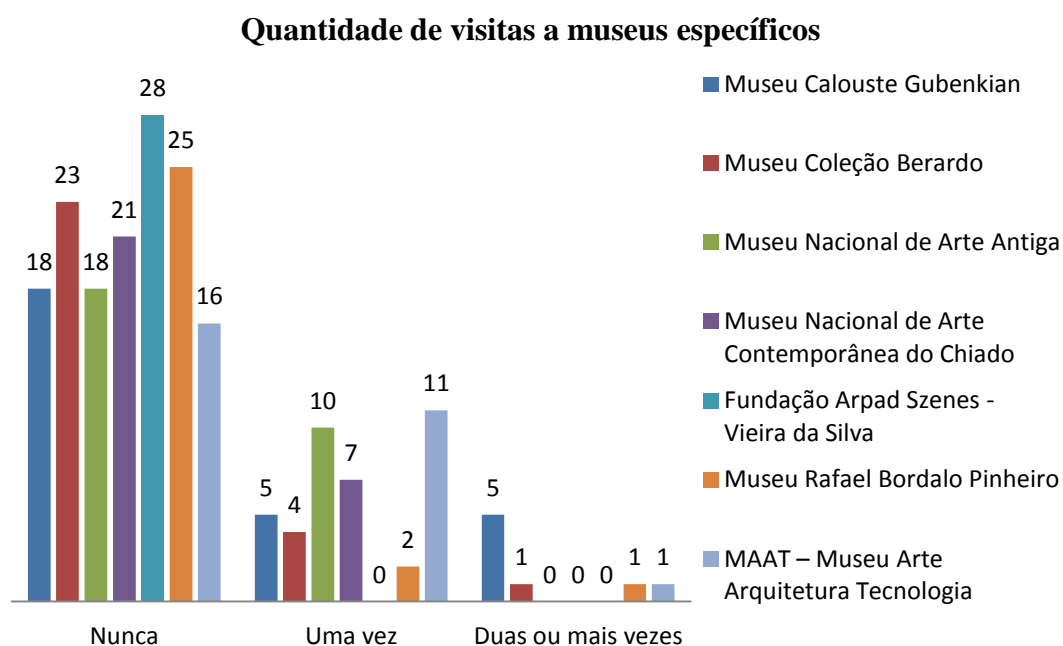


Gráfico 2: Quantidade de visitas a museus específicos

Para além dos museus dados, os alunos referiram conhecer outros museus, sendo mais frequente a referência ao Museu do Louvre, ao Museu da Eletricidade, ao Pavilhão do Conhecimento e ao Museu dos Coches.

Treze alunos responderam que na maioria das visitas a Museus iam acompanhados por familiares, oito alunos responderam que a escola seria a principal promotora das visitas que haviam realizado, quatro afirmaram visitar museus em ambas as situações, um aluno referiu visitar museus com os escuteiros e dois alunos não responderam.

Questionados sobre a participação em visitas orientadas nos museus, aproximadamente, dois terços dos alunos afirmaram já ter participado em visitas orientadas, metade destes com uma apreciação negativa das mesmas. Quanto à participação em outro tipo de atividades, apenas um terço dos alunos refere ter tido experiências doutra natureza.

Para além da função diagnóstica, este inquérito, viria a assumir parte das ferramentas de avaliação por comparação a inquérito similar a ser aplicado no final da unidade. Com este objetivo adicional quisemos perceber alguns aspetos da perceção dos alunos relativamente às dimensões funcional e lúdica dos museus, a partir da experiência que traziam até àquele momento. Relativamente a este aspeto, foi-nos assim possível obter os dados representados no gráfico seguinte (gráfico 3).

### Perceção relativa a museus

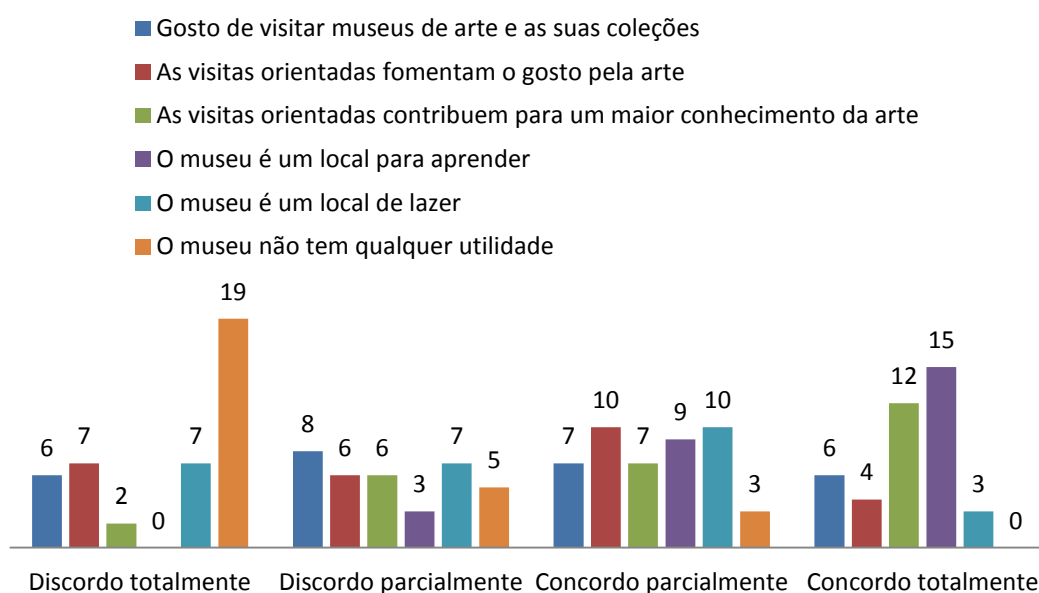


Gráfico 3: Perceção relativa a museus

No mesmo questionário foi também pedido aos alunos que descrevessem o que viam na obra de Amadeo de Souza-Cardoso (fig.16) que estava projetada no quadro, com o intuito de nos situarmos quanto ao estágio de desenvolvimento estético destes alunos (Parsons, 1992; Housen, 2000). Das vinte e três respostas obtidas, sete são compostas por palavras soltas ou pequenas frases que se limitam a descrever literalmente os objetos representados na obra: “vejo muitas coisas, tais como uma placa a dizer entrada,



Fig. 16: Amadeo de Souza-Cardoso - *Titulo desconhecido (Entrada)* – 1917 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)

uma viola, um número dois, uma rosa pintada”. Das restantes respostas, algumas exprimem uma interpretação pessoal do que é observado, com descrições de ambientes imaginados: “faz lembrar um café ou um bar que tenha música”; “faz me lembrar uma casa de música portuguesa”. Outras exprimem sentimentos que a obra produz no próprio observador: “o que eu vejo nesta pintura é um sentimento de felicidade, sinto alegria, brincadeira, carinho, só sinto coisas boas”; “vejo confusão, vejo empenho, originalidade, alegria, liberdade”. Surgem também algumas referências a experiências pessoais: “penso num jogo de computador chamado *Hello Neighbor*; “lembra-me o Campo Pequeno”. Esta observação permitiu-nos enquadrar o desenvolvimento dos alunos no primeiro estágio Parsons (1987) e encontrar aspetos dos estádios um e dois de Housen (2000), com algumas características da fase de transição II/IV.

### 3.6. Museus – 30 de abril e 2 de maio

A terceira atividade consistiu na apresentação e reflexão sobre os conceitos de museu, coleção e respetivas evoluções históricas. Ainda com uma participação algo tímida, os alunos foram progressivamente demonstrando interesse pelos assuntos

abordados, registando-se algumas intervenções espontâneas e outras quando diretamente questionados ou estimulados à participação.

Começámos por abordar o conceito de coleção a partir da própria experiência dos alunos e do conhecimento que tinham sobre o assunto: que tipos de coleções conheciam, se faziam alguma coleção e se, entre os exemplos entre eles apontados, conseguiam estabelecer diferenças ou encontrar características exclusivas de cada um. Com base nas definições encontradas no livro *Conceitos-chave de museologia* (Desvallées & Mairesse, 2013) analisámos possibilidades de abordagem ao conceito de coleção, debatendo um pouco sobre questões relativas à sua função, à transferência de valor atribuída ao objeto quando passa a integrar uma coleção ou à possibilidade de formar coleções imateriais, tentando sempre estabelecer pontos de contacto com a experiência dos alunos e com as suas próprias coleções como exemplos para o debate.

Foi a partir da reflexão sobre coleções que podemos então observar que os tipos de museus se organizam, normalmente, em função da natureza das coleções que albergam. Voltámos, assim, ao conhecimento prévio dos alunos sobre a tipologia de museus e a partir dos museus que referiram conhecer no inquérito anterior, classificaram-nos segundo as categorias apresentadas. Abordou-se ainda a tipologia dos museus segundo os seus recursos museológicos: museus tradicionais, interativos, coleções vivas, ecomuseus e virtuais e num sentido lato, as cidades monumento e os parques nacionais.

Concluindo a apresentação, refletimos sobre as funções do museu e suas respetivas evoluções ao longo da história, introduzindo alguns conceitos da nova museologia, tendo como ponto de partida a seguinte definição de museu:

O museu é uma instituição permanente sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite. (ICOM - Portugal, 2019)

Sendo esta uma excelente ocasião para abordar as expectativas em relação à visita de estudo ao Museu Gulbenkian, foi explicado aos alunos que deles era apenas esperada a participação espontânea e auto motivada na visita orientada, sendo o principal objetivo encontrarem satisfação pessoal na atividade, pois acreditávamos que se assim fosse, inevitavelmente, a aprendizagem pretendida aconteceria.

A quarta atividade, o preenchimento de uma ficha de trabalho sobre o tema, teve como único objetivo auxiliar na sedimentação dos conhecimentos adquiridos na apresentação/reflexão anterior, sendo realizada com possibilidade de consulta aos professores presentes, à internet e à apresentação de diapositivos que acompanhou a exercício anterior.

### **3.7. Visita orientada – 2 de maio**

Cumprindo as regras da Escola Básica e Secundária de Carcavelos, as duas turmas foram acompanhadas por três professores e duas encarregadas de educação que se voluntariaram para o efeito. Importa aqui referir que três alunas da turma em estudo não participaram desta atividade.

As viagens decorreram com a normalidade esperada e não houve qualquer incidente que impedisse o esperado. Chegados ao museu, os alunos foram divididos em três grupos: um grupo, acompanhado pela professora estagiária, exclusivamente composto por alunos da turma 9ºH; um segundo grupo, acompanhado pelo professor cooperante e uma encarregada de educação, composto por alunos de ambas as turmas; um terceiro grupo com os restantes alunos do 9ºG. Ainda que a visita tivesse sido anteriormente preparada, com a colaboração da professora estagiária, pela educadora museal Sílvia Moreira, os grupos foram acompanhados por outras duas educadoras, a partir de um guião criado para que essas pudessem cumprir os objetivos estabelecidos. Sendo a metodologia aplicada a estas visitas construtivista, o rumo desta foi decidido em função dos dados introduzidos pelos visitantes, pelo que as três visitas resultaram em diferentes percursos dentro das hipóteses que foram previamente estabelecidas. No entanto, como os alunos da turma 9ºH integraram dois

grupos que foram acompanhados pelos professores responsáveis por este projeto, foi possível recolher os dados que se julgaram relevantes. Foi opinião concordante dos dois professores que os alunos se revelaram muito participativos, ainda que, por vezes, de forma desordenada. A grande maioria revelou muito interesse em participar e envolveu-se nas apreciações das obras de arte, demonstrando prazer ao fazê-lo. As educadoras abordaram os temas pedidos: na introdução foi dada ênfase à história do museu e da vida do colecionador, foi promovido o debate sobre o conceito de arte contemporânea e trazido o foco à observação dos aspetos relacionados com a cor e a luz nas obras.



Fig. 17: Visita orientada (Fonte própria)

A visita demorou o tempo previsto e no final alguns alunos manifestaram vontade de prolongar a atividade. Durante o regresso, alguns alunos expressaram ter gostado muito da experiência, revelando que a visita teria superado as suas expectativas, principalmente o facto de terem gostado do exercício de observação das obras.

### **3.8. Teoria da cor – 7 de maio**

A sexta atividade desta unidade didática foi o preenchimento de um segundo inquérito de avaliação diagnóstica, com uma componente formativa (apêndice 4). Uma vez que os conceitos relativos à teoria da cor iriam ser necessários à boa comunicação durante a execução do trabalho prático, interessava agora perceber qual o domínio que os alunos possuíam desses. Por outro lado, considerou-se benéfica a revisão dos mesmos conceitos, bem como a reflexão sobre o valor simbólico atribuído pessoalmente às cores, num sentido formativo, já que se pretendia promover o uso da cor com intenção expressiva consciente.

Foi então possível aferir que todos os alunos sabiam distinguir cores primárias, secundárias e terciárias e que estavam familiarizados com o uso dos termos “quente” e “frio” relativamente à sensação térmica das cores. Pouco mais de metade dos alunos compreendiam o significado de “tom” ou “luminosidade” das cores. Metade compreendia o que é uma gama de cores, mas apenas um quarto sabia como poderia produzir contraste ou harmonia. Quanto à atribuição de valor simbólico às cores não foram detetadas quaisquer dificuldades.

Corrigimos as respostas erradas, revendo simultaneamente os conceitos relativos à teoria da cor e debatemos o âmbito pessoal, social e cultural, da atribuição de valor às cores, bem como o carácter subjetivo dessa mesma atribuição.

### **3.9. Arte contemporânea – 9 de maio**

Durante o período de observação preliminar foi possível perceber que a noção de arte contemporânea dos alunos seria muito vaga ou praticamente nula. Como tal, não fazia sentido um teste diagnóstico relativo a um assunto que, embora tivesse sido abordado na visita orientada, era ainda novidade para eles.

Pareceu-nos então apropriado realizar uma apresentação de diapositivos sobre o tema que pudesse, por um lado, promover a aprendizagem de alguns conceitos relativos à arte contemporânea descritos nos documentos curriculares de referência

(Rodrigues, Cunha, & Félix, 2018), e por outro organizar o conhecimento adquirido previamente por ocasião da visita ao museu.

Com o intuito de criar um elo de ligação à temática relativa ao tema Museus, iniciámos a apresentação com a mostra de três pinturas ilustrativas da evolução que a forma de exposição das obras de arte sofreu ao longo da história (figuras 18, 19 e 20), usando simultaneamente referências aos assuntos abordados na anterior apresentação sobre o tema. Concluímos este percurso temporal com o visionamento de dois vídeos (Banksy vs Bristol Museum, 2009; Banksy in Bristol, 2009) sobre o artista Banksy, especificamente sobre a intervenção deste no Museu de Bristol, encomendada pelo próprio museu. Com esta sequência, pretendemos não só exemplificar as práticas atuais do museu, como exemplificar uma possibilidade da própria instituição museu acolher a arte contemporânea, nas suas formas mais radicalmente opostas aos formatos clássicos.



Fig. 18: David Teniers the Younger – *The Picture Gallery of Archduke Leopold Wilhelm* – 1640 (Fonte: <http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html>)



Fig. 19: Giovanni Paolo Panini – *Gallery of Views of Modern Rome* – 1759 (Fonte: <http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html>)



Fig. 20: Alexandre Brun – *View of the Salon Carré at the Louvre* – 1880 (Fonte: <http://www.arteeblog.com/2015/04/12-pinturas-de-galerias-de-arte.html>)

Com esta sequência pretendemos introduzir as características da arte contemporânea de acordo com o currículo: “Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas)” (Rodrigues,

Cunha, & Félix, 2018, p. 20). A escolha das imagens, vídeos e outras referências, partiu de um critério que será importante referir: pretendíamos facilitar a identificação pessoal dos alunos, apresentando obras com referências visuais ou temáticas que lhes fossem de alguma formas familiares. Foi com esta preocupação que elegemos a obra do artista James Mollison, “Where Children Sleep” (figuras 21, 22, 23 e 24) para simultaneamente promover o debate sobre o tema Arte Contemporânea a partir das definições dadas.

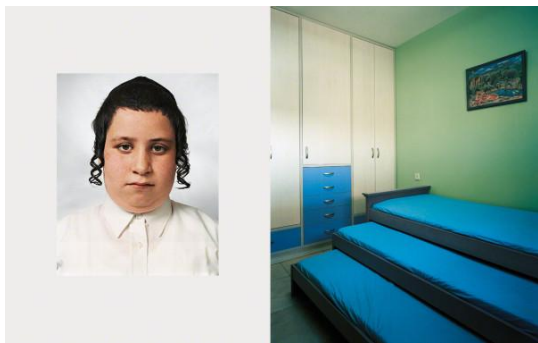


Fig. 21: James Mollison *Tzvika, 9, Beitar Illit, West Bank* – 2010 (Fonte: <http://jamesmollison.com>)

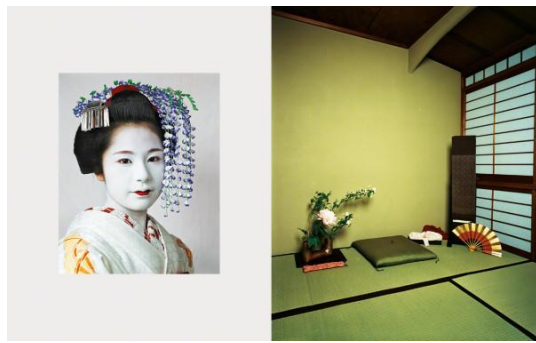


Fig. 22: James Mollison – *Risa, 15, Kyoto, Japan-* 2010 (Fonte: <http://jamesmollison.com>)



Fig. 23: James Mollison – *Prena, 14, Kathmandu, Nepal-* 2010 (Fonte: <http://jamesmollison.com>)



Fig. 24: James Mollison – *Erlen, 14, Rio de Janeiro, Brazil-* 2010 (Fonte: <http://jamesmollison.com>)

Foi a partir de outro aspeto referido nas metas curriculares que se deu continuidade à apresentação e que foi debatido também com base em imagens (apêndice 5): “Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e

*sitespecific*, arte da terra (*landart*), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física)” (Rodrigues, Cunha, & Félix, 2018, p. 20). Embora os alunos estivessem familiarizados com os conceitos de pintura e escultura, nenhum demonstrou ter alguma referência relativamente aos restantes termos, pelo que a aula assumiu um carácter bastante expositivo, tendo sido aprofundados os conceitos de instalação, *sitespecific*, *landart* e performance, a partir de algumas imagens mostradas como exemplo. Os alunos demonstraram alguma dificuldade na compreensão, mas o interesse pelo tema manifestou-se na colocação de questões e associações a experiências pessoais por parte de alguns elementos da turma.

### **3.10. Trabalho prático – 14, 21, 23, 28 e 30 de maio**

A proposta de trabalho prático parte de um conjunto de obras pré-selecionadas pertencentes à coleção da Fundação Calouste Gulbenkian, disponíveis no sítio da mesma instituição (anexo 1). Os critérios que estiveram na base dessa escolha relacionaram-se principalmente com a adequação dos mesmos às possibilidades de transformação, isto é, a utilização da cor como fator expressivo.

Foi então apresentada a proposta de trabalho aos alunos: depois de estabelecerem grupos de trabalho de dois elementos, teriam de escolher em conjunto uma das dezassete obras apresentadas, que iria ser a base das criações plásticas a realizar. A maior parte dos alunos mostraram disponibilidade e algum entusiasmo para iniciar o processo, com exceção das alunas que não participaram da visita que ofereceram alguma resistência, até na formação dos grupos de trabalho, claramente menos motivadas para responder ao desafio. A primeira tarefa a realizar seria a observação individual da obra escolhida para depois ser discutida com o parceiro; seguidamente os alunos escreveriam um texto sobre o que ambos pensaram e sentiram relativamente à obra, sugerindo um exercício análogo ao que tínhamos feito na visita ao Museu Gulbenkian, agora de forma autónoma. O texto deveria ser escrito no *GoogleClassroom*, ferramenta de trabalho à qual estavam ambientados, e seria um ponto essencial para a construção da imagem que propúnhamos: o significado atribuído à imagem observada serviria de base de trabalho à composição visual a

realizar, que se pretendia com sentidos opostos a partir do uso expressivo da cor. Dos textos escritos, destacamos alguns como exemplo:

Escolhemos a obra passagem do artista Pedro Calapez porque achamos uma obra cativante e bastante colorida, que transfere alegria e forma um padrão de tijolo o que o artista passa a mensagem de que estava confuso e então misturou cores, cada caixa passa uma mensagem, por exemplo uma parece uma paisagem natural com um rio; outra representa o amor, a paixão, e o sangue derramado pelos portugueses; outro representa o calor, o fogo, etc... Achámos uma obra diferente das outras e acho que foi por isso que a escolhemos (alunas nº 6 e nº 26).

A obra que (...) escolhemos foi a obra de António Pallolo, que não tem título. Nós escolhemos esta obra porque achamos uma obra “dinâmica”, diferente das outras e é “livre” para a imaginação de cada um, ou seja, cada um fará a sua interpretação á obra da sua maneira. Esta obra faz-nos lembrar uma ilha em que o cubo está preso na prisão dos “triângulos” e está a tentar fugir dessa prisão, mas parece que o seu plano vai falhar pois o cubo é mais do que a porta dos triângulos (alunas nº11 e nº 20).

A obra que escolhemos foi o quarto interior que nos traz lembranças um pouco cinzentas e obscuras, também nos traz sentimentos como solidão e um quarto onde alguém foi vítima de maus-tratos, por isso nós queríamos transformá-lo num quarto alegre sossegado e simpático à vista de todos, uma espécie de quarto de desenhos animados da Disney, onde reina a paz e felicidade (alunas nº12 e nº 16).

Após leitura e aprovação da parte dos professores, passámos então à transferência, para uma folha de papel com o formato A3, de alguns pontos de referência da imagem escolhida com recurso à projeção da mesma com o tamanho ajustado à dimensão folha que serviria de base ao trabalho. Seguidamente, através do corte e colagem de pedaços de papel colorido retirados de material de desperdício como revistas, jornais ou restos de papéis fora de uso, os grupos de trabalho alterariam o sentido da obra inicial para um novo sentido por eles definido, mantendo a estrutura formal. As estratégias de criatividade usadas pelos alunos foram diversas: um dos grupos utilizou uma ferramenta digital de imagem para inverter as cores e só depois procurou o sentido; outro cortou uma enorme quantidade de pequenos pedaços de papel e, organizando-os por cores, decidiu o rumo da imagem a criar;

muitos optaram pelo recorte de superfícies de papel colorido maior, escolhendo cuidadosamente as cores nas fontes de matéria-prima.

Em geral, os alunos não demonstraram dificuldade na tomada de decisões, nomeadamente no novo sentido a dar à obra, ainda que fossem pedindo a aprovação dos professores antes de avançarem para a concretização material das suas ideias. O desenvolvimento do trabalho deu-se num ambiente agradável e os alunos foram demonstrando gosto pelos resultados e pelo aspeto final que a técnica escolhida proporcionava aos seus trabalhos.

Algumas obras, do conjunto apresentado aos alunos, foram escolhidas por mais do que um grupo de trabalho e outras obras não foram escolhidas por nenhum. Seguidamente apresentamos alguns exemplos dos resultados dos trabalhos dos alunos antecidos pela imagem da obra original:

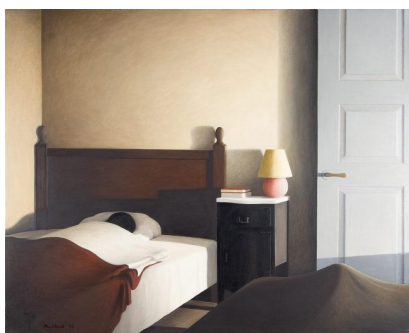


Fig. 25: Manuel Amado – Quarto interior – 1993  
(Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)

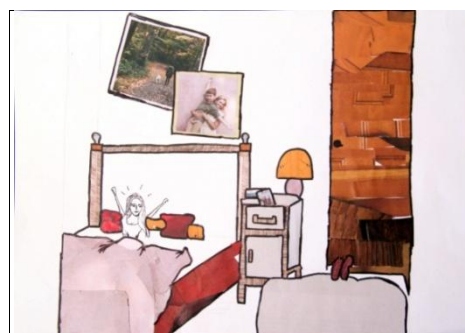


Fig. 26: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 27: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 28: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 29: Anónio Pallolo – Sem título – 1971 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)

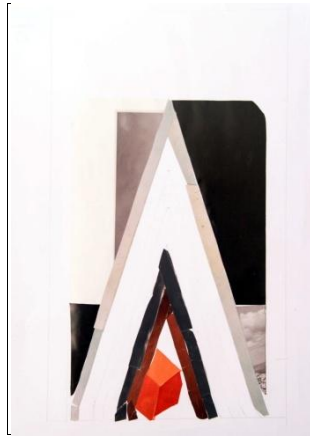


Fig. 30: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 31: Trabalho de alunos – País dos triângulos (Fonte: Carlos Maia)

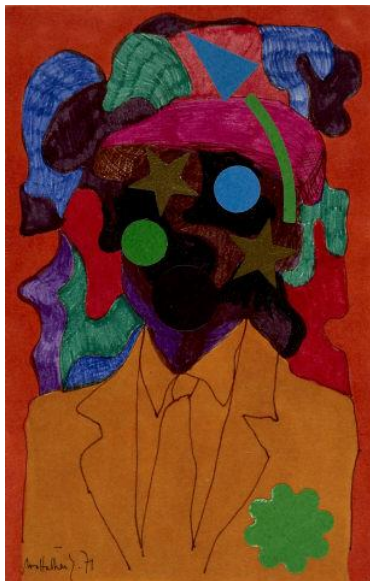


Fig. 32: Ana Hatherly – Retrato de Lautreamont – 1971 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 33: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)

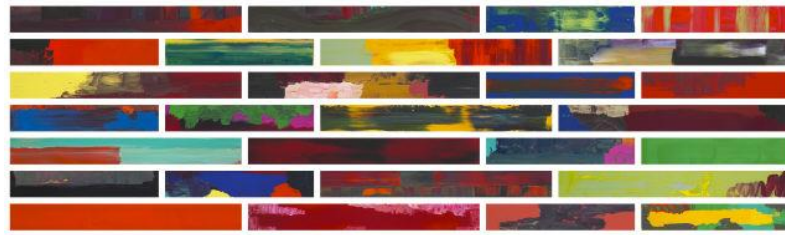


Fig. 34: Pedro Calapez – Passagem 10 – 2004 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)

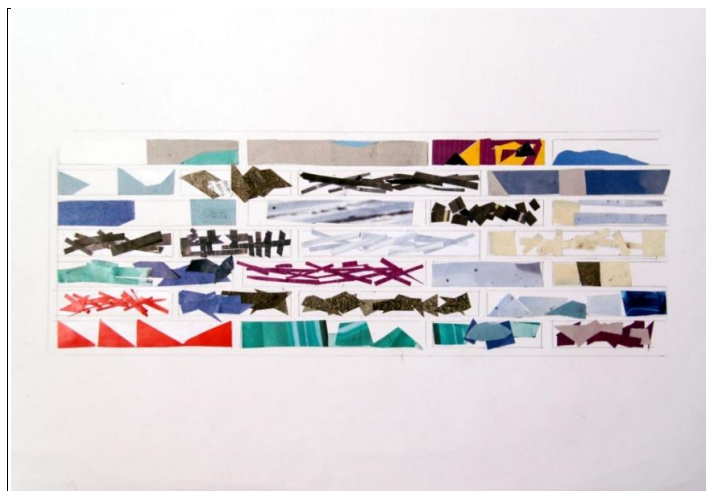


Fig. 35: Trabalho de alunos – Obstrução (Fonte: Carlos Maia)

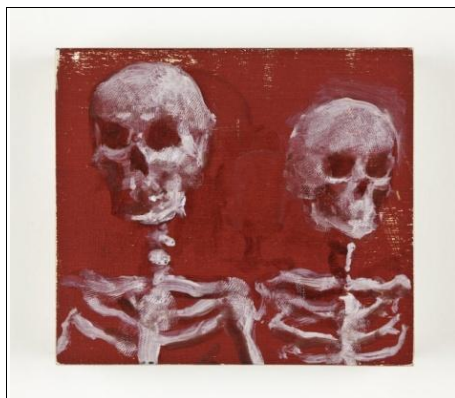


Fig. 36: Miguel Branco – Sem título – 2009 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 37: Trabalho de alunos – Máscara (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 38: Nadir Afonso – Idade Média (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 39: Trabalho de alunos – Idade moderna (Fonte: Carlos Maia)



Fig. 40: Norman Ackroyd – Cormorant (phalacrocorax carbo) – 1994 (Fonte: Fundação Calouste Gulbenkian)



Fig. 41: Trabalho de alunos (Fonte: Carlos Maia)

Concluídos os trabalhos, foi-lhes então pedido que fizessem nova apreciação da obra, agora sobre a que eles próprios haviam produzido, por escrito e na mesma plataforma de trabalho, o *GoogleClassroom*. A título de exemplo, destacamos os seguintes:

Na obra original de Miguel Branco – sem título, mostrava-nos um casal que ficou junto eternamente, a ansiedade, o futuro, a raiva e a saudade. Na nossa recriação da mesma, o fundo tenta expressar um momento de felicidade e calma, as flores representam a paz. As bocas tornam a obra um tanto engraçada (alunas nº18 e nº24).

Neste trabalho a nossa missão era inverter a obra original, que tinha bastantes cores quentes, alegres todas misturadas e, por isso utilizamos cores frias, tristes, de uma forma mais geométrica. Como na obra original cada caixa passa uma mensagem nós escolhemos que as caixas teriam todas mensagens parecidas, todas elas trespassam frieza e tristeza. Nós baseámo-nos na obra original com as cores invertidas, pois assim sabemos que o contrário do vermelho é azul, cor que aparece muito no nosso trabalho pois a obra tem bastante vermelho (alunas nº6 e nº26).

(...) decidimos tirar os padrões que a obra tinha e mudar todas as cores de forma a que este espaço ficasse desconfortável. Escolhemos azul na parede para transformar num lugar frio. Escolhemos o verde e cor de laranja para o candeeiro porque nos faz lembrar a rua, que por sua vez é um lugar desconfortável. Escolhemos o cor-de-rosa para preencher a mesa porque é uma cor forte e bastante desconfortável. Escolhemos o vermelho para o chão porque é uma cor marcante que não se identifica com o chão de um quarto (alunos nº 15 e nº28).

### **3.11. Encerramento da unidade didática – 4 de junho**

O tempo de execução do trabalho estendeu-se para além do previsto, pelo que as três atividades planeadas para as duas últimas aulas, que seriam ambas de 90 minutos, foram redistribuídas: foi solicitado que a apreciação por escrito do produto final do trabalho fosse realizada fora do tempo letivo; durante a última aula os alunos responderam a um conjunto de questões sobre a temática da arte contemporânea e a um inquérito sobre a unidade didática. Este inquérito foi composto por três partes. Na primeira parte, foi pedido que, perante um conjunto de nove afirmações, selecionassem a mais adequada, relativamente à experiência e conceção individual dos museus, entre as seguintes opções: discordo totalmente; discordo parcialmente; concordo parcialmente e concordo totalmente. Seis das nove afirmações constavam do primeiro inquérito e tinham sido colocadas exatamente da mesma forma, com o objetivo de avaliar se a experiência de aprendizagem que viveram surtira alguma alteração na perceção que tinham de museus em geral. As respostas a este conjunto de seis afirmações podem ser observadas no gráfico seguinte (Gráfico 4) e serão analisadas de modo particular (afirmação a afirmação) e comparativo (em paralelo

com o inquérito realizado inicialmente, Gráficos 5 a 16), no ponto seguinte, relativo à avaliação da unidade.

### Perceção relativa a museus

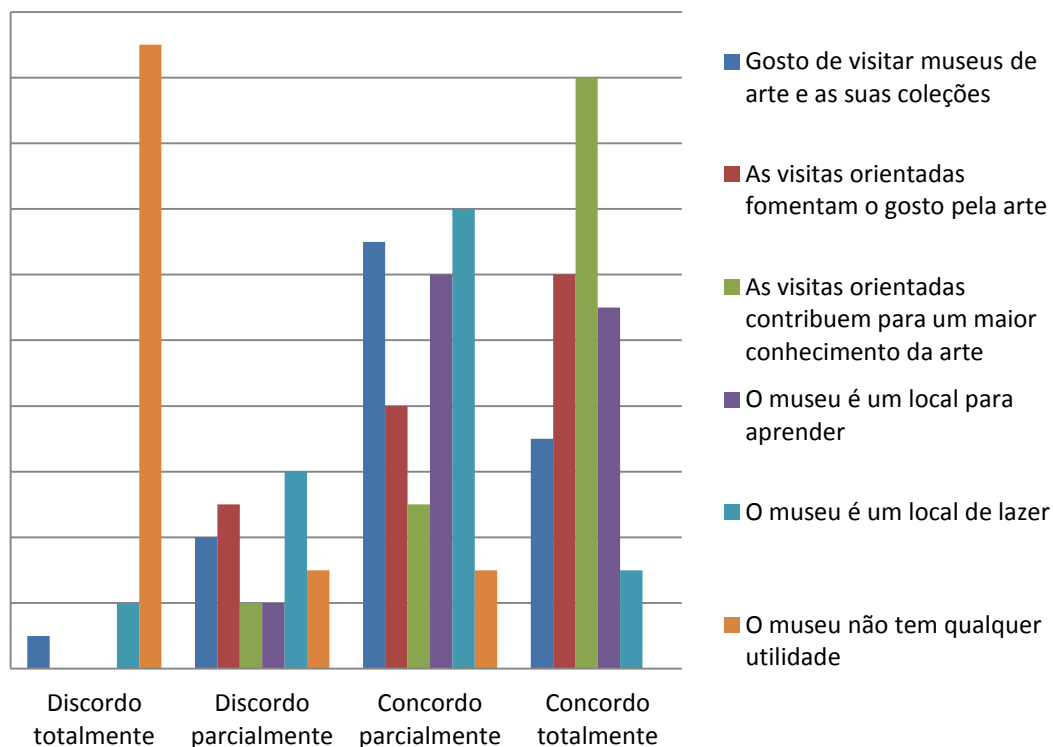


Gráfico 4: Perceção relativa a museus no final da unidade didática

### 3.12. Avaliação da unidade didática

Procedendo a uma análise comparativa entre as respostas dadas no início da unidade didática e as respostas dadas às mesmas perguntas no final da mesma, observámos diferenças muito significativas. Para facilitar a visualização, os resultados desta comparação são apresentados em gráficos que mostram a percentagem de escolha de cada uma das opções, por afirmação, no inquérito inicial e no inquérito final, respetivamente, lado a lado

### Gosto de visitar museus e as suas coleções.

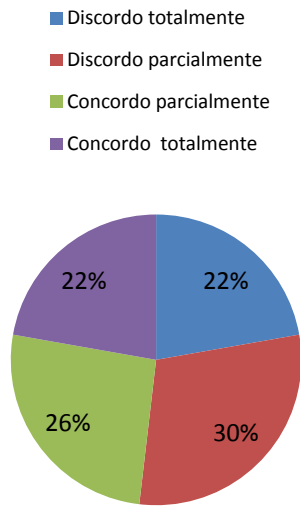


Gráfico 5: Primeira afirmação - inquérito inicial

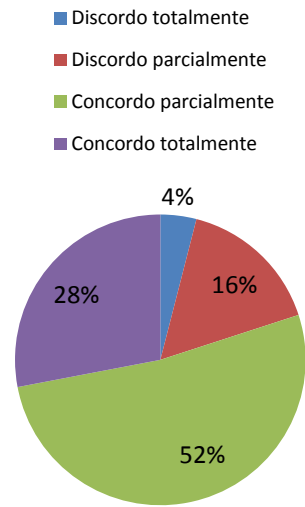


Gráfico 6: Primeira afirmação - inquérito final

### As visitas orientadas fomentam o gosto pela arte.

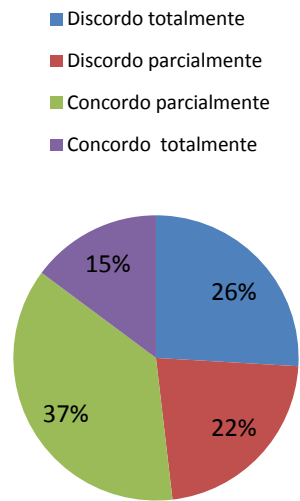


Gráfico 7: Segunda afirmação - inquérito inicial

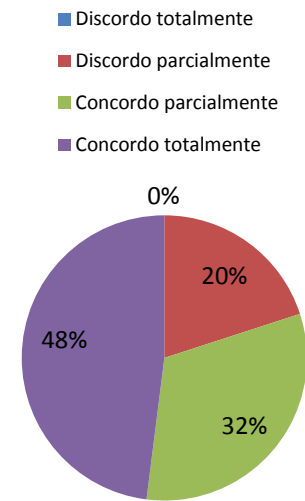


Gráfico 8: Segunda afirmação - inquérito final

### As visitas orientadas contribuem para um maior conhecimento da arte.

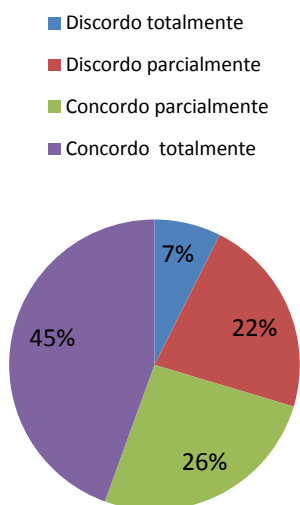


Gráfico 9: Terceira afirmação - inquérito inicial

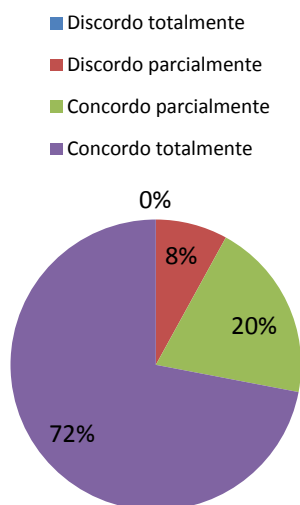


Gráfico 10: Terceira afirmação - inquérito final

### O museu é um local para aprender.

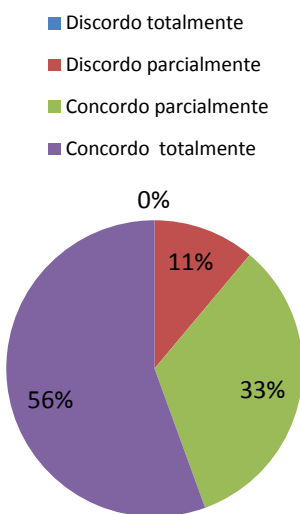


Gráfico 11: Quarta afirmação - inquérito inicial

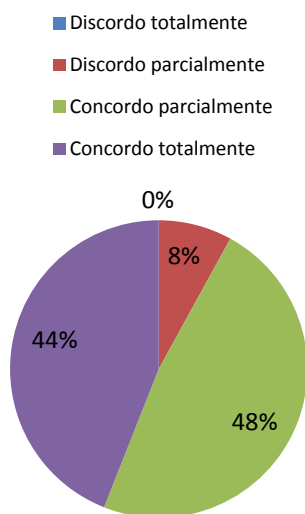


Gráfico 12: Quarta afirmação - inquérito final

### O museu é um local de lazer.

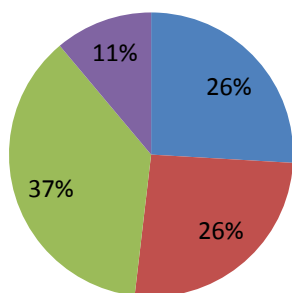
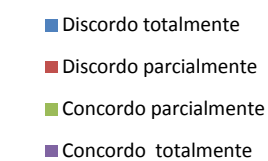


Gráfico 13: Quinta afirmação - inquérito inicial

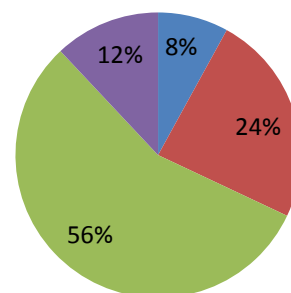
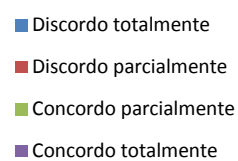


Gráfico 14: Quinta afirmação - inquérito final

### O museu não tem qualquer utilidade.

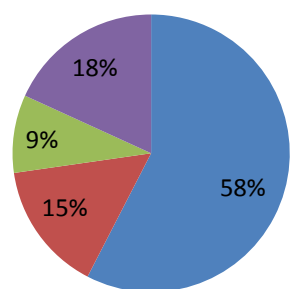
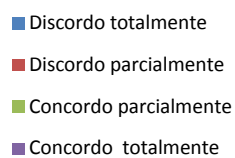


Gráfico 15: Sexta afirmação - inquérito inicial

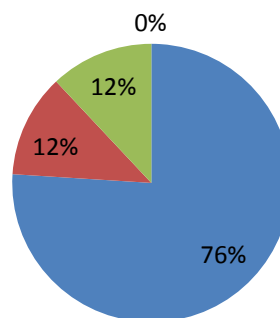
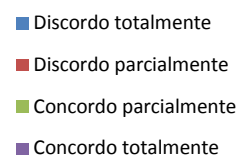


Gráfico 16: Sexta afirmação - inquérito final

Das três afirmações restantes, duas referiam-se especificamente à visita orientada e, por esse motivo, em três dos vinte e quatro inquéritos respondidos não obtivemos resposta, correspondendo esse número às alunas que não participaram da visita. Com a introdução destas afirmações, pretendíamos avaliar o sucesso da visita de estudo e das atividades seguintes, na perceção dos alunos (gráfico 17).

### Avaliação das atividades pelos alunos

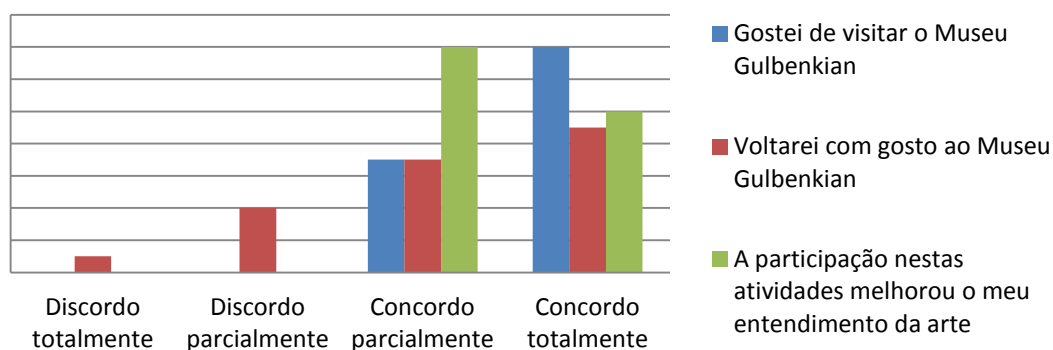


Gráfico 17: Sucesso da visita de estudo e atividades da unidade didática

A segunda parte do inquérito teve como objetivo a avaliação da unidade didática relativamente a parâmetros mais globais, como se pode observar no gráfico seguinte (gráfico 18). Desta vez, solicitou-se aos alunos que atribuíssem um valor de 1 a 4, sendo 1 muito negativo e 4 muito positivo. As respostas com valores negativos foram residuais, situando-se a larga maioria em valores positivos.

### Avaliação da unidade didática pelos alunos

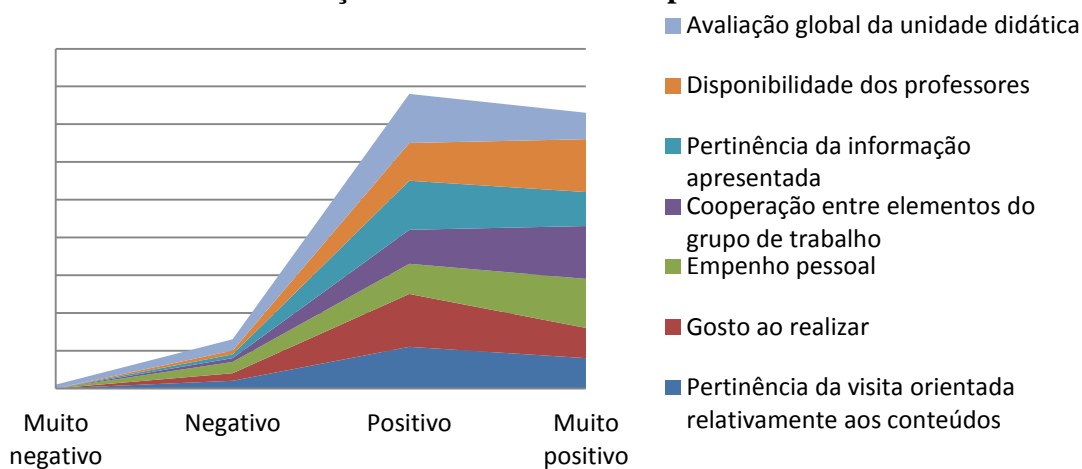


Gráfico 18: Avaliação da unidade didática pelos alunos

Da terceira parte do inquérito, um espaço aberto a comentários onde poderiam ser emitidas críticas negativas, obtivemos apenas comentários positivos, dos quais destacamos os seguintes:

“Acho que esta unidade didática foi muito interessante especialmente a parte da arte contemporânea, adorei a visita ao museu e gostava que tivéssemos visto e comentado mais obras.”

“Gostei bastante da visita de estudo, eu que não gosto nada de arte, superou (e muito) as minhas expectativas e mudou a minha forma de ver a arte e consigo compreender melhor as obras, num sentido não literal.”

“Gostei bastante desta unidade, achei-a muito cativante.”

“Acho que a visita ao museu Gulbenkian podia ter durado mais tempo, tirando isso gostei imenso da experiência no total e achei muito diferente do que fizemos até agora.”

“Gostei da visita achei interessante, penso que nunca mais irei olhar para uma obra de arte da mesma forma.”

”Gostei bastante desta unidade, foi das que mais gostei, aprendi bastante e agora vejo as obras de arte de outra forma.”

“Foi divertido, interessante. Se calhar foi é pouco tempo a visita, mas pelo que eu percebi, foi tão divertido que o tempo passou a correr. Iria e irei novamente ao Museu Gulbenkian.”

Uma aluna sugere que se utilizem mais vídeos para a exposição de conceitos. Destaca-se ainda o facto de ter sido referido mais que uma vez o gosto pelo trabalho de grupo.

Houve ainda tempo para debater alegremente algumas impressões sobre o percurso de aprendizagem que havíamos feito até ali.

### **3.13. Avaliação do trabalho desenvolvido pelos alunos**

Como descrito no capítulo referente à contextualização escolar, no Agrupamento de Escolas de Carcavelos, o sistema de avaliação tem aspetos diferentes do que é habitual noutros agrupamentos. O primeiro a referir, será que a avaliação da dimensão comportamental é da competência do conselho de turma, pelo que não foi realizado qualquer tipo de avaliação deste tipo no âmbito do nosso projeto pedagógico.

Da competência do grupo disciplinar é a definição dos instrumentos de avaliação, bem como do perfil dos alunos desejável, segundo três níveis de desempenho e em diferentes domínios. Os docentes da disciplina de Educação Visual podem usar diferentes instrumentos de avaliação, num total de onze hipóteses: questão de aula, diário gráfico, portfólio (digital e físico), ficha de autoavaliação, fichas formativas, grelhas de observação, interação oral, relatório, trabalho de projeto, trabalho em grupo, trabalho de pesquisa. Como se pode ler no documento (anexo 2) que define para o 9º ano competências, conteúdos, objetivos e avaliação, os instrumentos de avaliação têm como principal função aferir a existência de dificuldades, se o aluno conhece, compreende e aplica os conhecimentos adquiridos e qual o grau de desenvolvimento dessas competências.

Noutro documento (anexo 3) é definido o perfil do aluno descrito em três níveis de desempenho, A, B e C, e em quatro domínios: técnica, representação, discurso e projeto.

Foi também referida a existência de uma Ficha de Informação à Direção que é preenchida em linha e em formulário próprio. No caso desta unidade didática, foram preenchidas duas, uma sensivelmente a meio do período e outra no fim. Sendo o objetivo desta ficha informar a direção da escola e, posteriormente, o diretor de turma, se as aprendizagens pretendidas ocorrem ou não, o professor deve, para cada objetivo e para cada aluno, responder sim ou não, consoante o objetivo tenha sido

cumprido ou não. Em ambas, os resultados apresentados foram positivos para todos os alunos.

Nesta unidade didática, como descrito nos subcapítulos anteriores, foram utilizados diversos instrumentos de avaliação, dentro das várias possibilidades apresentadas na planificação da escola. Para a avaliação diagnóstica, usámos a descrição da obra de arte incluída no primeiro questionário (apêndice 3), a grelha de observação e a ficha diagnóstica sobre a teoria da cor (apêndice 4); para a avaliação formativa, usámos a questão de aula sobre museus (apêndice 6) e a interação oral; para a avaliação da unidade didática usámos o segundo questionário que incluía a autoavaliação (apêndice 7); para a avaliação sumativa, usámos também a grelha de observação para registo da participação, a questão de aula sobre a arte contemporânea (apêndice 8), e, por fim, a análise do trabalho de projeto. A articulação destes instrumentos com os conteúdos, objetivos e atividades realizadas, será mais facilmente percebida no quadro sintético da planificação da unidade didática (apêndice 1).

Mais especificamente, sobre a avaliação sumativa, apresenta-se, na página seguinte, a tabela a ela referente (tabela1).

Nº Aluno/a	Participação 20%		Questão de aula 20%	Apreciação da obra de arte 20%			Trabalho 40%			Total
	Aula 10%	Museu 10%		Coleção 5%	Própria 5%	Justificação das escolhas 10%	Uso expressivo da cor 20%	Domínio técnico 10%	Conclusão 10%	
1	5	8	0	5	5	5	15	6	4	53%
2	2,5	8	0	5	5	5	15	6	4	51%
3	5	6	8	5	5	10	20	10	10	79%
4	5	10	14	5	5	10	15	10	10	84%
5	10	10	16	5	5	10	10	10	10	86%
6	10	10	16	5	5	10	20	10	10	96%
7	5	6	14	5	5	10	15	5	5	70%
8	10	10	20	5	5	10	20	10	10	100%
9	10	10	18	5	5	10	20	10	10	98%
10	10	10	16	5	5	10	20	8	10	94%
11	5	10	10	5	5	10	15	10	10	80%
12	10	10	20	5	5	10	20	10	10	100%
13	5	10	18	5	5	5	15	4	4	71%
14	10	8	0	5	5	5	10	10	4	57%
15	5	8	14	5	5	10	15	6	6	74%
16	10	10	20	5	5	10	20	10	10	100%
17	5	0	20	5	5	10	15	10	10	80%
18	10	0	18	5	5	10	20	10	10	88%
19	7,5	10	10	5	5	0	10	6	4	58%
20	5	8	16	5	5	10	15	10	10	84%
21	0	8	6	5	5	5	15	4	4	52%
22	10	10	10	5	5	0	10	6	4	60%
23	5	8	4	5	5	10	15	5	5	62%
24	5	0	14	5	5	10	20	10	10	79%
25	7,5	10	16	5	5	10	10	10	10	84%
26	7,5	10	16	5	5	10	20	10	10	94%
27	5	8	14	5	5	5	10	0	0	52%
28	2,5	6	14	5	5	10	15	6	6	70%

Tabela 1: Avaliação dos diferentes parâmetros da unidade didática

## **Reflexões finais**

A Prática de Ensino Supervisionada aqui relatada decorreu da forma fluída que é naturalmente desejada, quando se assume o compromisso de uma jornada de trabalho como esta. Se existe sorte, ela é com certeza um dos seus condimentos. A importância de gostarmos do que fazemos profissionalmente é uma consideração do senso comum que terá, provavelmente, poucos opositores. A sorte pode ser essa, a coincidência de nos esforçarmos por algo que nos apaixona e desse sentimento extrairmos a energia para realizarmos o que almejamos. Este relatório encerra mais uma etapa de um percurso profissional, que ganha, assim, maior solidez, novas ferramentas e, não menos importante, nova inspiração.

A propósito de sorte, será importante referirmos o privilégio que foi a possibilidade de desenvolvimento deste projeto pedagógico nos contextos especiais de duas instituições que têm demonstrado um empenho excepcional na procura de inovação e melhoria da educação: a Escola Básica e Secundária de Carcavelos e a Fundação Calouste Gulbenkian, através do Museu Gulbenkian. As práticas educativas de ambas, que são referência no panorama nacional, coincidem com os objetivos principais da unidade didática aplicada. Um dos objetivos orientadores deste projeto foi a ligação dos conteúdos curriculares à realidade extraescolar, promovendo o contacto dos alunos com uma instituição, o Museu Gulbenkian, que se dedica, exatamente, a proporcionar-lhes experiências a eles relacionadas, cumprindo-se, assim, a aplicabilidade das aprendizagens escolares referida no projeto educativo da Escola Básica e Secundária de Carcavelos. Por outro lado, conectar os alunos ao museu, que se propõe ser um espaço para o desenvolvimento pessoal e exercício da cidadania, e ao qual poderão recorrer ao longo das suas vidas, através da participação ativa nas atividades que promove, parece contribuir para os objetivos da fundação, ao mesmo tempo que cumpre um dos objetivos da unidade curricular. Estas duas instituições representaram, por motivos diferentes, suportes sólidos a uma prática da educação artística que é ainda frágil no contexto português, proporcionando o contacto com as artes visuais e o conhecimento que delas se pode construir / adquirir.

No capítulo 2.3 deste relatório, abordámos a relação escola-museu e as conceções que cada instituição tem da outra. Desses pressupostos resultam alguns problemas, centrados principalmente nas expectativas do que a escola traz ao museu e do que o museu pode oferecer à escola. Apesar do contexto inerente ao Museu Gulbenkian e à Escola Básica e Secundária de Carcavelos ser bastante favorável a uma mudança de paradigma da relação museu-escola, o problema apontado por Ornelas (2013) está naturalmente também presente no caso destas instituições, manifestando-se na cultura institucional muito enraizada no pensamento das pessoas que as representam. No entanto, foi-nos possível contornar esta dificuldade através do trabalho de preparação da visita de estudo, realizado em estreita colaboração entre a professora em formação e a educadora museal Sílvia Moreira, que generosamente se disponibilizou para tal. Contribuíram para uma preparação bem-sucedida da atividade três fatores que destacamos: o conhecimento aprofundado da oferta educativa do serviço que a professora em formação detinha por ocasião da pesquisa efetuada para este trabalho, a experiência profissional da educadora museal, que não só recebe frequentemente este público, como detém alguma experiência profissional como professora, o que lhe permite uma melhor compreensão da realidade escolar, e as reuniões preparatórias realizadas, que incluíram uma visita prévia à coleção moderna do Museu Gulbenkian para definição do percurso. As condições excecionais desta preparação, por se enquadrarem no âmbito formativo, constituíram uma enorme vantagem para o sucesso da visita. Desejaríamos que tais condições fossem possíveis de igualar em contexto normal de trabalho, quer da parte de um professor em serviço, quer da parte do museu.

Relativamente ao trabalho desenvolvido na escola, existem pontos igualmente merecedores de alguma reflexão. Durante o período de observação que antecedeu a fase de aplicação da unidade didática, especificamente na disciplina de Educação Visual, foi-nos possível constatar que o número excessivo de alunos que compunha uma turma, que atingia os trinta em alguns casos, era, nos momentos dedicados à execução prática dos trabalhos propostos, um fator gerador de confusão. O auxílio do professor era constantemente solicitado, por vários alunos ao mesmo tempo, pelo que, não só não eram respondidas todas as solicitações, como a espera prolongada resultava, muitas vezes, na dispersão dos alunos e num período letivo menos

produtivo. Ao ser dada à professora em formação a oportunidade de observar as dinâmicas de sala de aula de forma participativa, e dado o caráter espontâneo desta aproximação à realidade das atividades letivas, sem um plano prévio de ação que definisse o papel de cada um dos professores, seria expectável que alguma desorientação se gerasse. Porém, aconteceu precisamente o contrário: a sua participação contribuiu para uma resposta mais rápida às solicitações de ajuda por parte dos alunos, o que se refletiu num melhor funcionamento da aula, pelo menos no que à concentração dos alunos diz respeito. Aquando da implementação da unidade curricular, o professor cooperante assumiu também esse papel, contribuindo significativamente para um melhor decorrer das atividades. Tomarmos contacto com os constrangimentos inerentes à prática docente de Educação Visual, levou-nos a considerar que esta, à semelhança de outras disciplinas de caráter teórico-prático, beneficiaria da divisão por turnos, sobretudo nas atividades que implicassem a produção plástica de objetos artísticos.

A unidade didática lecionada no âmbito deste projeto teve um caráter pouco comum quando comparada às práticas comuns de Educação Visual, como aliás foi referido pelos alunos. Ainda que os diversos documentos orientadores incluam claramente a dimensão teórica e reflexiva da disciplina, as práticas atuais continuam a centrar-se sobretudo no fazer, com poucas ou nenhuma referências a obras de arte, e ainda menos a obras de arte contemporâneas, sendo raros os casos em que se promovem momentos de reflexão sobre os seus possíveis sentidos. Esta orientação para a produção artística terá com certeza diversas razões e fundamentos para persistir, mas talvez não seja desadequado colocar a hipótese de que a origem desta tendência está na repetição da experiência que o professor teve enquanto aluno. A forma como foi ensinado terá influência na sua prática. A educação informal, mencionada no primeiro capítulo deste trabalho, refere-se exatamente a isto: grande parte da nossa aprendizagem dá-se, de forma passiva, em relação com o meio, de onde absorvemos grande parte do que conhecemos. Existe, assim, uma forte probabilidade de repetimos os comportamentos que observámos ou então de nos comportamos por reação aos mesmos. A possibilidade de frequentar formação em ensino constituiu, na nossa perspetiva, uma oportunidade para os professores se libertarem desses padrões. Com a conclusão deste relatório fica a certeza do enorme

valor das aprendizagens realizadas ao longo deste curso e, em particular, da aprendizagem realizada em contexto de iniciação à prática pedagógica, aqui descrita, que não seria tão rica se não se tratasse de um trabalho em equipa.

A consciência de vivermos num mundo onde, cada vez mais, se comunica visualmente, tem contribuído para um aumento progressivo da urgência de aprender a ler imagens. Esta preocupação esteve, entre outras, na origem deste projeto pedagógico, refletindo as conceções de educação artística alternativas às que normalmente imperam no ensino básico, que foram disponibilizadas ao longo do curso. Ainda que Educação Visual seja considerada por muitos uma disciplina de importância secundária, ela será, pela forma como o currículo português está estruturado, o espaço ideal para o cumprimento desses propósitos. Sem qualquer tentativa de fuga às orientações oficiais para Educação Visual, apostámos numa abordagem que se pressuponha inovadora, no contexto do nosso país. No decorrer das atividades letivas, foi-nos possível constatar, através dos comentários dos alunos, que de facto o era. Aquando das primeiras aulas e do preenchimento do inquérito inicial, nenhum aluno demonstrou um conhecimento significativo acerca das artes visuais e, muito menos, da arte contemporânea. O impacto que a visita orientada surtiu nos alunos foi muito positivo e ultrapassou o esperado. Para além de ter claramente contribuído para uma maior motivação dos alunos, nas atividades letivas que se seguiram, a experiência revelou-se profundamente transformadora para alguns, que o reconheceram e manifestaram, surpreendidos. Ainda que este efeito não tenha sido conscientemente integrado por todos, uma vez que foi sentido com diferentes graus de intensidade e cada aluno partiu de um conjunto de experiências e conhecimentos único e distinto, acreditamos que, de alguma forma, esta unidade didática tocou as conceções de arte, de museu e de experiência estética de todos os que nela participaram.

## Referências Bibliográficas

- Acaso, M. (2009). *La education artística ne son manualidades*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2018). *Oferta Formativa - Ano Letivo 2018 - 2019*. Obtido de Agrupamento de Escolas de Carcavelos: <https://escarcavelos.edu.pt/wp/>
- Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (27 de junho de 2018). Projeto Educativo 2018 - 2021. Carcavelos.
- Agrupamento de Escolas de Carcavelos. (2019). *Critérios de avaliação*. Obtido de Agrupamento de Escolas de Carcavelos: <https://drive.google.com/file/d/0B-zRTMlhbnWEWW1GNm5MVEExXVjg/view>
- Almeida, D. (2017). *Relatório de final de Estágio realizado na Escola Básica e Secundária de Carcavelos*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.
- Arnheim, R. (1954). *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Pioneira.
- Arnheim, R. (3 de agosto de 2010). An Interview with Rudolf Arnheim. (E. F. Fisher, Entrevistador)
- Banksy in Bristol*. (2009). Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=iyc30PNkOY4>
- Banksy vs Bristol Museum*. (2009). Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=lRai9x8aD3A>
- Barbosa, A. M. (2006). *A imagem no ensino da arte - Anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

- Bastos, J. P. (28 de 02 de 2015). *A escola onde ninguém chumba*. Obtido de Expresso: <https://expresso.pt/sociedade/a-escola-onde-ninguem-chumba=f912869>
- Becker, F. (1993). *O que é o construtivismo?* São Paulo, Brasil. Obtido de Centro de Referência em Educação Mário Covas: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_20\\_p087-093\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf)
- Cadete, F. I. (2011). *A interação entre a sala de aula e o museu como estratégia de envolvimento na aprendizagem*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Costa, R. H. (2014). *Notas sobre a Educação formal, não formal e informal*. Obtido de Anais do Simpom: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4578/4100>
- Coutinho, C. P. (2005). Construtivismo e investigação em hipermédia: aspetos teóricos e metodológicos, expectativas e resultados. *Conferência Iberoamericana en Sistemas, Cibernética e Informática, 4, Orlando, FL, 2005 : actas* (pp. 68-73). Orlando: International Institute of Informatics and Systemics.
- Departamento de Educação Básica. (2001). *Educação visual*. Obtido de Direção Geral de Educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb\\_ev\\_programa\\_ii\\_3c1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_ii_3c1.pdf)
- Desvallées, A., & Mairesse, F. (2013). *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo: ICOM - Comité Brasileiro.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Nova York: Penguin Books.
- Efland, A. (1979). Conceptions of Teaching in Art Education. *Art Education*, vol. 32, n° 4, pp. 21-33.

- Efland, A. (1995). Change in the Conceptions of Art Teaching. In R. Neperud, *Context, content and community in Art education* (pp. 25-40). Nova York: Teachers Collage Press.
- Ferreira, F. A. (1915). A alma infantil e o desenho: como os mais pequenos da Casa Pia veem o monumento dos Jerónimos. *Revista de Educação*, p. separata.
- Fonseca, C. (19 de junho de 2016). *O professor que aboliu os TPC (e os exames, os chumbos, as campanhas...)*. Obtido de Activa: <http://activa.sapo.pt/filhos/2016-06-19-O-professor-que-aboliu-os-TPC--e-os-exames-os-chumbos-as-campainhas.->
- Fundação Calouste Gulbenkian. (3 de junho de 2018). *A nossa missão*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian: <https://gulbenkian.pt/descobrir/mais/a-nossa-missao/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019). *Olhar, ver, interpretar*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian: <https://gulbenkian.pt/descobrir/atividade/olhar-ver-interpretar-4/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (2019). *Visitas à medida - Museu Calouste Gulbenkian*. Obtido de Fundação Calouste Gulbenkian: <https://gulbenkian.pt/descobrir/atividade/visitas-a-medida-museu-calouste-gulbenkian/>
- Fundação Calouste Gulbenkian. (s.d.). *Aprender no Museu*. Lisboa.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P., & Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Caloute Gulbenkian.
- Haggerty, M. (1935). *Art a way of life*. Minneapolis: The University of Minnesota press.
- Hernández, F. (1998). Formação Docente: o desafio da qualificação cotidiana. *Pátio Revista Pedagógica*.

- Housen, A. (2000). O Olhar do Observador: Investigação, Teoria e Prática. In J. P. Fróis, *Educação Estética e Artística* (pp. 147-168). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ICOM - Portugal. (19 de fevereiro de 2019). Obtido de ICOM - Portugal: <http://icom-portugal.org/2015/03/19/definicao-museu/>
- Irra, M. L. (2009). *O diálogo com a obra de arte: uma experiência artística com alunos do 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Jurgens, S. (2010). *Entrevista - Susana Gomes da Silva*. Obtido de Arte Capital: <http://www.artecapital.net/entrevista-118-susana-gomes-da-silva>
- Kennedy, J. (1980). A commentary o Rudolf Arnheim's aproach to art and visual peception. *Leonardo* (pp. 117-122). Grã-Bretanha: Pergamon Press.
- Leão, D. M. (junho de 1999). Paradigmas contemporâneos de educação: Escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de Pesquisa*, pp. 187-206.
- Marques, R. (maio de 2007). A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934).
- McWhinnie, H. J. (1991). *On Arnheim - On Rudolph Arnheim's Contribution to art Education*. Maryland: University of Maryland.
- Monteiro, R. (2005). *História da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Nascimento, E. A. (2012). Rudolf Arnhem e a formação de sujeitos articuladores de emoção e intelecto. *Anais do 22º Encontro da ANPAP* (pp. 2137-2142). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas.
- Oliveira, C. L. (2006). *Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica*. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

- Oliveira, M. G. (2010). Educação nos museus de arte moderna e contemporânea portugueses: um lugar no feminino? *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola* (pp. 193-206). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Obtido de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8196.pdf>
- Ornelas, M. S. (2013). Da sala de aula para o museu: desigualdade e desencontro nas visitas escolares a museus de arte contemporânea. *Revista Matéria Prima*, pp. 179-188.
- Paiva, S. I., & Mahafoud, M. (2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências e Cognição*, pp. 165-177.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a Arte*. Lisboa: Editorial Presensa.
- Parsons, M. (outubro de 1999). Entrevista com Michael Parsons. *Noesis* 52. (J. P. Fróis, Entrevistador)
- Portal Educação. (2019). *Diferença entre cognitivismo e o construtivismo*. Obtido de Portal Educação: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/diferenca-entre-cognitivismo-e-o-construtivismo/11477>
- Porto Editora. (2003-2019). *Cognitivismo*. Obtido de Infopédia: [https://www.infopedia.pt/\\$cognitivismo](https://www.infopedia.pt/$cognitivismo)
- Reis, R. (2010). O diálogo com a obra de arte na escola. *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade*, (pp. 27-47). Leiria. Obtido de <https://pt.slideshare.net/JDLIMA/o-dilogo-com-a-obra-de-arte-na-escola>
- Rocha, V. S. (2009). *Os Mais Pequenos Descobrem o Museu da Água - Visitas Guiadas e Outras Atividades*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.

- Rodrigues, A. d., Cunha, F., & Félix, V. (9 de outubro de 2018). *Direção-Geral da Educação*. Obtido de Direção-Geral da Educação : [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_ev\\_metas\\_curriculares\\_2\\_e\\_3\\_ciclo.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf)
- Rollo, L. C. (s.d.). *Ensino por projetos - autores e concepções*. São Paulo.
- Santos, J. S. (2006). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Revista Sigma*, pp. 97-111.
- Silva, C. (2010). *A cultura visual na educação artística: entre Sila e Caribdes*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Silva, M. C. (2010). Entrevista com a coordenadora do setor educativo do Centro de Arte Moderna - CAM da Fundação Gulbenkian. *Revista Educação, Arte e Inclusão, 01*, pp. 122-134.
- Silva, S. G. (2006). Museus e públicos: estabelecer relações, construir saberes. *Revista Turismo & Desenvolvimento, n° 5*, pp. 161-167.
- Silva, T. G., & Lampert, J. (2016). Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto brasileiro. *Revista Matéria-Prima*, pp. 88-95.
- Sousa, A. I. (2007). *O Ensino das Artes Visuais em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.
- Sousa, A. I. (2016). *Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores das artes visuais em Portugal*. Lisboa: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa.

## Apêndices



Apêndice 1: Planificação da unidade didática

**Cor e Luz na Arte Contemporânea - Museus para que vos quero? | Unidade didática**

Planificação

Destinatários: alunos da turma H do 9º ano da Escola Básica e Secundária de Carcavelos.

Duração: 16 tempos letivos com a duração de 45 minutos.

ATIVIDADES	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
1ª sessão   23 de abril de 2019   45 minutos   sala de aula					
Atividade 1 <b>Apresentação da unidade didática</b>	- Conteúdos temáticos da unidade didática; - Atividades a desenvolver; - Enquadramento na disciplina de educação visual; - Objetivos; - Avaliação.	- Dar a conhecer a unidade didática de forma a permitir que os alunos tenham uma ideia do que vai acontecer; - Despertar o interesse e promover o envolvimento nas atividades.	- Apresentação de diapositivos acompanhado de exposição oral; - Estimulo à participação, especificamente à colocação de questões.	- Computador, projetor de vídeo e ecrã de projeção.	- Diagnóstica: com foco no interesse demonstrado pelos alunos; grelha de observação com registo da participação e atenção demonstrada.
Atividade 2 <b>Inquérito – Museus de Arte</b>	- Visita a museus de arte; - Conceito de museu; - Utilidade do museu de arte; - Estágio de desenvolvimento estético.	- Aferir a familiaridade e utilização dos alunos com os museus de arte e qual a sua conceção dos mesmos; - Aferir o estágio de desenvolvimento estético dos alunos.	- Preenchimento de inquérito.	- Fotocópias.	- Diagnóstica: recolha de dados a partir dos inquéritos.
2ª sessão   30 de abril de 2019   45 minutos   sala de aula					
3ª sessão   2 de maio de 2019   90 minutos   sala de aula					
Atividade 3 <b>Apresentação e reflexão sobre conceitos relacionados com Museus</b>	- Conceito de museu e coleção, tipologias, função; - Nova museologia e seus valores.	- Analisar o conceito de museu; - Identificar tipologias de museus; - Distinguir museu de coleção; - Preparação da visita.	- Apresentação de diapositivos acompanhada de exposição oral; - Estimulo à participação, especificamente à colocação de questões.	- Computador, projetor de vídeo e ecrã de projeção.	- Formativa: apresentação e reflexão; - Sumativa: participação.
Atividade 4 <b>Questão de aula - Museus</b>	- Conceito de museu e coleção, tipologias, função; - Nova museologia e seus valores.	- Auxiliar na sedimentação dos conhecimentos adquiridos na apresentação e reflexão sobre conceitos relacionados com Museus.	- Preenchimento simultâneo de ficha de trabalho.	- Fotocópias.	- Formativa: registo escrito dos conceitos apresentados; - Sumativa: participação.

ATIVIDADES	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
<b>4ª sessão   2 de maio de 2019   90 minutos   Museu Gulbenkian</b>					
Atividade 5 <b>Visita orientada à coleção moderna do Museu Gulbenkian</b>	- A visita a um museu de arte; - A cor e a luz na arte contemporânea.	- Motivar e capacitar os alunos para o usufruto do museu de arte, promovendo o encontro com a obra de arte; - Aplicar os conteúdos da disciplina, anteriormente adquiridos, à realidade extraescolar; - Desenvolver o gosto pela apreciação e fruição das obras de arte, encontrando sentidos pessoais para experiências culturais diversas; - Promover o estabelecimento da relação entre o indivíduo e a instituição museu como exercício de uma cidadania participativa, contribuindo para um saudável sentido de pertença na sociedade; - Estimular a criatividade (no sentido de aumentar o repertório imagético que se espera funcionar como um banco de dados disponíveis à criação).	- Visita orientada por educadores museais, previamente concebida de forma a corresponder às temáticas da unidade didática.	- Coleção moderna do Museu Gulbenkian e respetivo serviço educativo.	- Sumativa: com foco no interesse demonstrado pelos alunos; participação e atenção demonstrada.
<b>5ª sessão   7 de maio de 2019   45 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 6 <b>Inquérito – Luz e cor- Revisão dos conceitos relativos à teoria da cor</b>	- Teoria da cor; - Valor simbólico da cor.	- Aferir os conhecimentos dos alunos sobre teoria da cor. - Promover a reflexão e o autoconhecimento sobre os valores simbólicos atribuídos pessoalmente às cores; - Promover o uso da cor com intenção expressiva consciente; - Aprofundar conhecimentos sobre a cor para poder aplicá-los à apreciação da obra de arte.	- Preenchimento de inquérito; - Correção das respostas erradas e revisão de conceitos relativos à teoria da cor através de questões e debate	- Fotocópias.	- Diagnóstica: recolha de dados a partir dos inquéritos. - Formativa: revisão de conteúdos anteriormente estudados; consciência do valor simbólico atribuído pessoalmente às cores.
<b>6ª sessão   9 de maio de 2019   90 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 7 <b>Apresentação e reflexão sobre arte contemporânea</b>	- Conceito de arte contemporânea; - Obra de arte abstrata e obra de arte figurativa; - Ausência de regras e meios de criação; - Apresentação de obras e autores.	- Promover o encontro com a obra de arte; - Conhecer e aprofundar o estudo das obras de arte, proporcionando uma visão alargada das possibilidades de abordagem plástica; - Compreender o conceito de arte contemporânea e outros conceitos a ela associados; - Estimular a criatividade (no sentido de aumentar o repertório imagético que se espera funcionar como um banco de dados disponíveis à criação); - Estimular o desenvolvimento da experiência estética.	- Apresentação de diapositivos acompanhada de exposição oral; - Estimulo à participação, especificamente à colocação de questões e à partilha de conhecimento;	- Computador, projetor de vídeo e ecrã de projeção.	- Formativa: com foco no interesse demonstrado pelos alunos e partilha de conhecimento prévio.

ATIVIDADES	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AValiação
<b>6ª sessão   14 de maio de 2019   45 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 8 <b>Escolha e apreciação da obra de arte a ser trabalhada</b>	- Apreciação da obra de arte;	- Criar oportunidades de aplicação dos conceitos estudados;	-Produção de texto no <i>GoogleClassroom</i> .	-Telefones com acesso à internet.	-Sumativa: realização escrita da apreciação da obra em causa;
<b>7ª sessão   21 de maio de 2019   45 minutos   sala de aula</b>					
<b>8ª sessão   23 de maio de 2019   90 minutos   sala de aula</b>					
<b>9ª sessão   28 de maio de 2019   45 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 9 <b>Proposta de trabalho prático a pares: recriação de uma obra de arte com intenção expressiva definida</b>	- Arte contemporânea; - Teoria da cor; - Conceito de museu e coleção; - Técnica de colagem.	- Conhecer obras de arte contemporânea e aprofundar o estudo das mesmas; - Estimular a criatividade (no sentido de aumentar o repertório imagético e de capacidade de resolução de problemas).	- Realização a pares de uma imagem, através de colagens e a partir de uma obra de arte dada; a escolha dos materiais a colar, deve corresponder a sentimentos; - Justificação das escolhas.	- Computador, projetor de vídeo e ecrã de projeção; - Papel colorido recolhido de fontes diversas com utilização prévia (revistas, jornais, restos de papel de outros trabalhos), cola, papel cavalete A3; - Fotocópias.	- Sumativa: concordância das escolhas plásticas com a justificação apresentada para as mesmas; domínio técnico; empenho e interesse; colaboração; - Formativa: orientações técnicas; acompanhamento das escolhas expressivas.
<b>10ª sessão   30 de maio de 2019   90 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 10 <b>Apreciação da obra produzida</b>	- Apreciação da obra de arte;	- Criar oportunidades de aplicação dos conceitos estudados;	-Produção de texto no <i>GoogleClassroom</i> .	-Telefones com acesso à internet.	-Sumativa: realização da apreciação da obra produzida;
Atividade 11 <b>Questão de aula – Arte contemporânea</b>	- Arte contemporânea;	- Avaliar os conhecimentos adquiridos sobre o tema;	-Preenchimento de ficha de trabalho.	- Fotocópias.	- Sumativa: correta aplicação dos conceitos estudados;
<b>11ª sessão   4 de junho de 2019   90 minutos   sala de aula</b>					
Atividade 12 <b>Reflexão final e avaliação global da atividade</b>	- Apreciação da obra de arte; - A pertinência da visita para a aprendizagem; - Conceito de museu e coleção.	- Criar oportunidades de aplicação dos conceitos estudados; - Aferir a perceção dos alunos quanto à utilidade da visita ao museu.	- Observação dos resultados plásticos;	- Fotocópias; - Participação oral.	- Formativa: futuras adaptações curriculares; autoavaliação.

Orientado por Catarina Sá com a supervisão do professor cooperante Carlos Maia.

## Apêndice 2: Apresentação de diapositivos para introdução da unidade didática

<p><b>COR E LUZ NA ARTE CONTEMPORÂNEA</b></p> <p>Museus, para que vos quero?</p>	<h3>Temas</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Museus<ul style="list-style-type: none"><li>Conceito</li><li>Tipologias</li><li>Função</li></ul></li><li>Arte contemporânea<ul style="list-style-type: none"><li>Conceito</li><li>Ausência de regras</li><li>Figurativo/Abstrato</li></ul></li><li>Teoria da Cor<ul style="list-style-type: none"><li>Revisão</li><li>Aplicação de conhecimentos</li><li>Intenção expressiva</li></ul></li></ul>		
<h3>Objetivos</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Aplicar os conteúdos da disciplina à realidade extraescolar;</li><li>Motivar e capacitar os alunos para o usufruto do museu de arte;</li><li>Desenvolver o gosto pela apreciação e fruição das obras de arte;</li><li>Promover o estabelecimento da relação entre o indivíduo e a instituição museu.</li></ul>	<h3>Objetivos secundários</h3> <table border="1"><tr><td data-bbox="788 763 1002 958"><b>Arte contemporânea</b><ul style="list-style-type: none"><li>Compreender o conceito de arte contemporânea e outros conceitos a ela associados;</li><li>Estimular a criatividade;</li><li>Aprofundar o estudo das obras de arte.</li></ul></td><td data-bbox="1023 763 1236 958"><b>Cor e Luz</b><ul style="list-style-type: none"><li>Aprofundar conhecimentos sobre a cor e aplicá-los à apreciação da obra de arte;</li><li>Usar a cor com uma intenção expressiva consciente.</li></ul></td></tr></table>	<b>Arte contemporânea</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Compreender o conceito de arte contemporânea e outros conceitos a ela associados;</li><li>Estimular a criatividade;</li><li>Aprofundar o estudo das obras de arte.</li></ul>	<b>Cor e Luz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Aprofundar conhecimentos sobre a cor e aplicá-los à apreciação da obra de arte;</li><li>Usar a cor com uma intenção expressiva consciente.</li></ul>
<b>Arte contemporânea</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Compreender o conceito de arte contemporânea e outros conceitos a ela associados;</li><li>Estimular a criatividade;</li><li>Aprofundar o estudo das obras de arte.</li></ul>	<b>Cor e Luz</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Aprofundar conhecimentos sobre a cor e aplicá-los à apreciação da obra de arte;</li><li>Usar a cor com uma intenção expressiva consciente.</li></ul>		
<h3>Educação Visual</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>9º ano – último ano de formação em Artes Visuais;</li><li>Desenvolvimento global;</li><li>Utilidade ao longo da vida;</li><li>Encontrar sentidos pessoais para experiências culturais;</li><li>Desenvolver o gosto pela arte.</li></ul>	<h3>Atividades</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Questionários;</li><li>Visita de estudo;</li><li>Aprofundamento de conceitos relativos à arte contemporânea e à teoria da cor;</li><li>Observação conjunta de objetos artísticos;</li><li>Apropriação e reinterpretação de obras;</li><li>Avaliação da unidade didática;</li></ul>		
<h3>Avaliação</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Diagnóstica</li><li>Formativa</li><li>Sumativa<ul style="list-style-type: none"><li>Participação;</li><li>Atenção e interesse demonstrados;</li><li>Colaboração no trabalho a pares;</li><li>Escolhas / justificação;</li><li>Domínio técnico;</li><li>Aplicação dos conceitos estudados;</li><li>Evolução na apreciação da obra de arte.</li></ul></li></ul>	<h3>Material</h3> <ul style="list-style-type: none"><li>Papel Cavalinho A3;</li><li>Cola;</li><li>Papel colorido utilizado previamente.</li></ul>		

Apêndice 3: Questionário 1

**Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus, para que vos quero? | Unidade didática**

Questionário 1 – Familiaridade com museus de arte e objetos artísticos

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Com este questionário damos início a esta unidade. Precisamos de perceber qual é a familiaridade dos alunos com os museus de arte e com objetos artísticos para que possamos adaptar melhor os conteúdos e as atividades à realidade da turma.

Pedimos a tua colaboração respondendo o mais sinceramente possível. As tuas respostas não influenciarão a avaliação sumativa, servem apenas para efeitos de diagnóstico.

Obrigado!

1. Com que frequência visitas museus (incluindo todos os tipos de museu, não apenas museus de arte)?

Nunca ( ) 1 vez por ano ( ) 2 a 4 vezes por ano ( ) 5 ou mais vezes por ano ( )

2. Qual a frequência com que visitas museus de arte?

Nunca ( ) 1 vez por ano ( ) 2 a 4 vezes por ano ( ) 5 ou mais vezes por ano ( )

3. Dos seguintes museus, quantas vezes já os visitaste?

	Nenhuma	Uma	Duas a quatro	Cinco ou mais
Museu Calouste Gulbenkian				
Museu Coleção Berardo				
Museu Nacional de Arte Antiga				
Museu do Chiado/Museu Nacional de Arte Contemporânea				
Fundação Arpad Szenes - Vieira da Silva				
Museu Rafael Bordalo Pinheiro				
MAAT – Museu Arte Arquitetura Tecnologia				

4. Preenche o seguinte quadro com outros exemplos de museus que conheces, quer tenhas visitado ou não.

	Nenhuma	Uma	Duas a quatro	Cinco ou mais

5. Alguma vez participaste de uma visita orientada por um educador museal?

Sim ( ) Não ( )

5.1. Qual a tua opinião sobre este tipo de atividade (visitas orientadas)?

---

---

5.2. Alguma vez participaste noutra tipo de atividade num museu? Qual museu? Que tipo de atividade?

---

---

6. Assinala com X a opção que te parece mais adequada ao que sentes e ao que é a tua perceção das experiências nos museus de arte, sendo que a cada número correspondem as seguintes opções: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Concordo totalmente

Por favor, mesmo que ainda não tenhas tido a referida experiência, responde segundo aquilo que imaginas que a tua experiência poderá vir a ser.

	1	2	3	4
Gosto de visitar museus de arte e as suas coleções				
As visitas orientadas fomentam o gosto pela arte				
As visitas orientadas contribuem para um maior conhecimento da arte				
O museu é um local para aprender				
O museu é um local de lazer				
O museu não tem qualquer utilidade				

7. Observa a obra projetada no quadro por alguns momentos.

7.1. O que vês nesta pintura? Tenta descrever de forma automática, isto é, escreve as ideias que te surgem sem pensar muito ou exercer julgamentos sobre elas.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



**Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus, para que vos quero? | Unidade didática**

Questionário 2 – Teoria da Cor

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Pretendemos com este questionário perceber o que já sabes sobre a teoria da cor e aproveitamos para recordar. As tuas respostas não influenciarão a avaliação sumativa, servem apenas para efeitos de diagnóstico. Obrigado!

1. Completa o texto usando as palavras seguintes:

**temperatura | pastel | amarelo | preto | frias | primárias | luz | branco | tom | quentes | saturação  
harmonia | terciárias | azul | cromático | valor | gama | contraste | luminosidade | secundárias**

O magenta, o amarelo e o azul ciano, são cores \_\_\_\_\_ (1). A mistura em partes iguais dessas cores dá origem às cores \_\_\_\_\_ (2). A mistura das cores (1) com as cores (2) dá origem às cores \_\_\_\_\_. Quando dizemos azul, verde, amarelo, vermelho, referimo-nos ao \_\_\_\_\_. Se um verde for diferente de outro porque é mais claro ou mais escuro, significa que o seu grau de \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ difere. Isto acontece quando se adiciona \_\_\_\_\_ ou \_\_\_\_\_ à cor. Uma cor pode ser mais pura ou mais misturada; estamos a falar do seu grau de \_\_\_\_\_. Chamamos sensação térmica da cor à distinção que fazemos entre cores \_\_\_\_\_ e cores \_\_\_\_\_. As cores que contêm uma grande quantidade de branco são normalmente denominadas de cores \_\_\_\_\_. A um conjunto de cores segundo um determinado critério chamamos \_\_\_\_\_ (3). Quando associamos cores da mesma (3) produzimos \_\_\_\_\_. Se combinarmos uma cor quente com uma cor fria, ou uma cor clara com uma escura, ou cores complementares, produzimos \_\_\_\_\_.

2. As cores têm um valor simbólico e produzem sensações diferentes. A que ideias e sentimentos associas cada uma das seguintes cores ou gama de cores?

Amarelo \_\_\_\_\_

Azul \_\_\_\_\_

Vermelho \_\_\_\_\_

Verde \_\_\_\_\_

Branco \_\_\_\_\_

Preto \_\_\_\_\_

Cores claras \_\_\_\_\_

Cores escuras \_\_\_\_\_


Cores quentes \_\_\_\_\_

Cores frias \_\_\_\_\_

COR E LUZ NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Museus, para que vos quero?

Museus – Arte contemporânea



David Teniers the Younger – "The Picture Gallery of Archduke Leopold Wilhelm" – 1640

Museus – Arte contemporânea



Giovanni Paolo Panini – "Gallery of Views of Modern Rome" – 1759

Museus – Arte contemporânea



Alexandre Brun – "View of the Salon Carré at the Louvre" - c.1880

Arte contemporânea

- Experiências físicas e emocionais fortes;
- Tom provocativo e crítico;
- Ausência de regras pré estabelecidas;
- Exemplo: não há limites claros entre disciplinas (pintura, escultura); a técnica é subordinada à obra.

<https://lens.blogs.nytimes.com/2011/08/04/where-children-sleep/>

Arte contemporânea

Ausência de regras pré estabelecidas

Exemplo: não há limites claros entre disciplinas (pintura, escultura); a técnica é subordinada à obra.

Arte contemporânea - Instalação

Ambiente



Anish Kapoor

Arte contemporânea - Instalação

Caráter efêmero



Christo et Jeanne-Claude

## Arte contemporânea - Instalação

### Multimídia



Benedetto Bufalino e Benoit Deselle

## Arte contemporânea - Instalação

### Objetos pré-fabricados



Wolf Vostel

## Arte contemporânea - Instalação



## Arte contemporânea – Site specific

Obra criada para determinado local e a partir das suas características.



Tadashi Kawamata

## Arte contemporânea – Land Art

Utiliza recursos naturais: a natureza é suporte e faz parte da criação artística.



Robert Smithson

## Arte contemporânea – Land Art



Andy Goldsworthy

## Arte contemporânea – Land Art



Walter Mason

## Arte contemporânea – Land Art



Comelia Konrads

Arte contemporânea – Land Art



Sonja Hinrichsen

Arte contemporânea – Land Art



Richard Shilling

Arte contemporânea – Performance



Marina Abramovic

Arte contemporânea – Performance



Marina Abramovic

**Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus, para que vos quero? | Unidade didática**

Questão de aula – Museus

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

**1. Coleções**

1.1. Define coleção. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.2. Qual a diferença entre coleção e fundo? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1.3. Descreve um exemplo de coleção imaterial. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**2. Museus**

2.1. Podemos classificar os museus segundo a natureza das suas coleções. Indica três desses tipos de museus: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2. Podemos classificar os museus segundo os recursos museológicos. Indica três desses tipos de museus: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3. Indica três funções dos museus: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4. O conceito de museu sofreu transformações ao longo dos tempos. Descreve, em linhas gerais, quais os objetivos que os museus devem ter hoje em dia que diferem do conceito clássico de museu.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus, para que vos quero? | Unidade didática**

Questionário 2 – Familiaridade com museus de arte e objetos artísticos

Com este questionário encerramos esta unidade. Gostaríamos de perceber qual é agora a percepção dos alunos relativamente aos temas abordados. Pedimos a tua colaboração respondendo o mais sinceramente possível. As tuas respostas não influenciarão a tua avaliação sumativa, servem apenas para efeitos de avaliação da atividade.

Obrigado!

1. Assinala com X a opção que te parece mais adequada ao que sentes e ao que é a tua percepção das experiências nos museus de arte, sendo que a cada número correspondem as seguintes opções: 1 - Discordo totalmente; 2 - Discordo parcialmente; 3 - Concordo parcialmente; 4 - Concordo totalmente.

	1	2	3	4
Gosto de visitar museus de arte e as suas coleções				
As visitas orientadas fomentam o gosto pela arte				
As visitas orientadas contribuem para um maior conhecimento da arte				
O museu é um local para aprender				
O museu é um local de lazer				
O museu não tem qualquer utilidade				
Gostei da visita ao Museu Gulbenkian				
Voltarei com gosto ao Museu Gulbenkian				
A participação nestas atividades melhorou o meu entendimento da arte				

2. Assinala com X a opção que te parece mais adequada ao que sentes que foi a tua experiência nesta unidade didática, sendo que a cada número correspondem as seguintes opções: 1 – Muito negativo; 2 - Negativo; 3 - Positivo; 4 – Muito positivo.

	1	2	3	4
Pertinência da visita orientada relativamente aos conteúdos				
Gosto ao realizar				
Empenho pessoal				
Cooperação entre elementos do grupo de trabalho				
Pertinência da informação apresentada				
Disponibilidade dos professores				
Avaliação global da unidade didática				

3. Comenta a tua experiência, sugere melhorias ou refere algum aspeto da unidade didática que consideres especialmente positivo. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Cor e Luz na Arte Contemporânea – Museus, para que vos quero? | Unidade didática**

Questão de aula – Arte contemporânea

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_ Turma \_\_\_\_

1. Defina arte contemporânea. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Defina:

2.1. Instalação - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.2. *Site specific* - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.3. *Land Art* - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2.4. *Performance* - \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **Anexos**

Anexo 1: Conjunto de obras da coleção da Fundação Calouste Gulbenkian a ser escolhido para base de trabalho



Álvaro Lapa - Passeio 4 - 1984



Cristina Ataíde - (Im) permanências #01 - 2003



Pedro Calapez - Passagem 10 - 2004



Teresa Magalhães - Sem título - 1972



Isabel Laginhas - Sem Título - 1984



Ana Hatherly - Retrato de Lautreamont - 1971



Eduardo Batarda - It's a Gay Thing - 2009



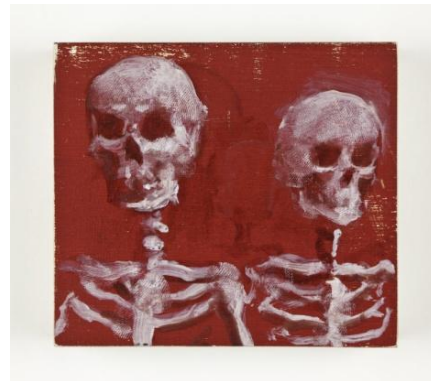
Catarina Leitão - Sem Título – 2001



Manuel Amado - Quarto interior - 1993



Bertina Lopes - Dimensão – 1972



Miguel Branco - Sem título – 2009



Norman Ackroyd - Cormorant (phelacrocorax carbo) – 1994



Nadir Afonso - Idade Média – 1970



Sofia Areal - Sem título - 1998



Teresa Almeida - Janela – 1984

Competências	Conteúdos / Objetivos	Avaliação
<p><b>1. Compreende e aplica a bi e tridimensionalidade na representação rigorosa das projeções e perspectivas axonométricas e cónicas.</b></p> <p><b>2. Entender, pela experimentação, a diversidade de meios, materiais e técnicas de representação plástica.</b></p> <p><b>3. Conhece e relaciona processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão e da percepção visual</b></p> <p><b>4. Representa e cria formas realistas, imaginárias, abstratas e/ou geométricas</b></p> <p><b>5. Reconhece e reflecte a importância da arte no âmbito das suas manifestações culturais.</b></p> <p><b>6. Compreende e aplica a relação homem/espço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria</b></p> <p><b>7. Concebe e organiza projetos funcionais</b></p> <p><b>8. Percebe e aplica os valores cromáticos e as implicações funcionais da luz-cor na expressão plástica.</b></p> <p><b>9. Compreende e utiliza as potencialidades das tecnologias digitais nas artes visuais.</b></p>	<p><b>TÉCNICA 1, 2, 6</b> Projeções axonométricas e cónicas: - princípios básicos; - técnicas de representação. / Representar as projeções axonométricas com rigor técnico. Perspetiva axonométrica e cónica: - princípios básicos; axonométricas - técnicas de representação. / Representar as perspetivas axonométricas com rigor técnico.</p>	<p>Questão de aula</p> <p>Diário gráfico</p> <p>Portfolio (digital e físico)</p> <p>Ficha de auto-avaliação</p>
	<p><b>REPRESENTAÇÃO 2, 3, 4, 8, 9</b> Mecanismo da visão e da construção das imagens: - relação figura-fundo; - figuras reversíveis; - ilusões de ótica. / Criar adequadamente formas e composições. Elementos visuais da comunicação, aplicados à forma e à composição. / Criar adequadamente formas e composições.</p>	<p>Fichas formativas</p> <p>Grelhas de observação</p> <p>Interação oral</p> <p>Relatório</p>
	<p><b>DISCURSO 5, 9</b> Arte Contemporânea, abstrata e figurativa, no âmbito da expressão – interpretação e crítica. / Analisar e reinterpretar obras de arte. Património e identidade nacional de diferentes épocas e lugares - manifestações culturais. / Analisar e interpretar o património.</p>	<p>Trabalho de projecto</p> <p>Trabalho em grupo</p> <p>Trabalho de pesquisa</p>
	<p>Museu: conceito e tipologias. / Analisar e interpretar a curadoria</p>	
	<p><b>PROJETO 6, 7, 8, 9</b> Engenharia, arquitetura e design: - princípios básicos; - metodologia projetual. / Adequar e executar com método e consciência estética e crítica, projetos funcionais e inovadores</p>	<p>Os instrumentos de avaliação destinam-se a perceber se :</p>
	<p>Materiais e técnicas básicas de: desenho, desenho técnico e pintura. / Aplicar adequada e diferenciadamente materiais e técnicas.</p>	<p>- Existe ou não dificuldade;</p>
	<p><b>Luz e Cor: 8, 9</b> - propriedades e qualidades da luz-cor; - técnica e expressão. / Aplicar adequada e diferenciadamente a cor.</p>	<p>- Conhece, compreende e aplica os conhecimentos;</p>
	<p><b>Imagem e tecnologias digitais: 9</b> composição, planos e iluminação. / Aplicar as tecnologias digitais nas artes visuais.</p>	<p>- Grau de desenvolvimento das competências.</p>

Anexo 3: Definição do perfil dos alunos - Níveis de desempenho - Educação Visual - 9ºano

DEFINIÇÃO DO PERFIL DOS ALUNOS - DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO - disciplina - 9º ano - 2018/2019

	Nível (A)	Nível (B)	Nível (C)
Domínio da Técnica		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Linguagem da perspetiva cónica</b>, no âmbito da representação manual e representação rigorosa. (B)</li> <li>- <b>Procedimentos de projeção</b> em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos. (B)</li> </ul>	
Domínio da Representação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidades de <b>representação linear estruturada</b> que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente. (A)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Figuras reversíveis</b>, através do desenho livre ou do registo de observação digital (alternância de visualização). (B)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação existente entre <b>figura e fundo</b>, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.) (C)</li> <li>- <b>Ilusões óticas</b> em composições plásticas, bi e/ou tridimensionais (figuras impossíveis, imagens ambíguas). (C)</li> </ul>
Domínio do Discurso		<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Conceitos de obra de arte abstrata e figurativa</b>, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e <i>sitespecific</i>, arte da terra (<i>landart</i>), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física). (B).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Investigar o objeto/imagem</b> numa perspetiva de reflexão que favorece perceções sobre o futuro (C).</li> </ul>
Domínio do Projeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Soluções criativas no âmbito da engenharia/arquitetura</b>, aplicando os seus princípios básicos na criação de uma maqueta de uma habitação nómada, valorizando materiais sustentáveis (A).</li> </ul>		

# Mestrado em Ensino de Artes Visuais

---

## Relatório



**Agrupamento de Escolas de Carcavelos**

**Departamento de Expressões**

**Grupo 600**

Mestranda:

**Catarina Soares e Sá**

**1 de outubro de 2019**

### **Vertente profissional, Social e Ética**

---

No que respeita à construção e ao uso do conhecimento profissional, a docente demonstrou refletir e estar atualizada sobre os temas abordados, o que se refletiu nas suas práticas letivas.

Revelou um profundo empenho e comprometimento, no desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos do 9º ano, na disciplina de Educação Visual, durante a execução do projeto inerente à Unidade Didática “Cor e Luz na Arte Contemporânea - Museus, para que vos quero?”.

O trabalho desenvolvido com os alunos cumpriu os objetivos propostos, despertando nos alunos uma nova visão sobre os espaços museológicos e sobre as diversas formas que a arte pode tomar, formando nos mesmos, uma opinião crítica e sustentada nos conhecimentos adquiridos ao longo da unidade de trabalho.

### **Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem**

---

A docente evidenciou elevado conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à unidade da disciplina que lecionou, planificando as atividades com rigor e integrando de forma coerente e inovadora propostas de atividades, meios, recursos e tipos de avaliação das aprendizagens.

Produziu e utilizou materiais de apoio em formato digital, PowerPoint, Webgrafia, Google Classroom, formato papel e ainda a planificação, organização e acompanhamento dos alunos na visita de estudo à coleção moderna do Museu Gulbenkian, realizada no dia 2 de maio de 2019.

Na relação pedagógica com os alunos, proporcionou ambientes de aprendizagem em que predominaram o respeito mútuo e a interação de acordo com os objetivos do projeto a executar na unidade didáctica, em que o trabalho de pares foi preponderante no desenvolvimento da autonomia.

No processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, concebeu e implementou estratégias de avaliação diversificadas e rigorosas respeitando os critérios de avaliação definidos no grupo disciplinar. Monitorizou o desenvolvimento das aprendizagens faseadamente de acordo com os timings definidos para a conclusão de tarefas específicas. Reflectiu sobre os resultados dos alunos e informou-os, regularmente, sobre os progressos e as necessidades de melhoria.

Adequou o seu desempenho às necessidades dos alunos e reorientou as suas estratégias de ensino em conformidade.

#### **Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa**

---

Contribuiu para o sucesso no cumprimento das Dimensões Estratégicas estabelecidas no Projeto Educativo da Escola:

- A. Uma Educação para o Sucesso e Bem Estar. Promover o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos em diferentes;
- B. Uma Educação para a Vida. Proporcionar oportunidades de autoconhecimento e contacto com diferentes realidades/perspetivas;
- C. Uma Educação para a Comunidade. Desenvolver uma dinâmica de interação, solidariedade e participação.

Carcavelos, 1 de outubro de 2019

O professor cooperante

Carlos Maia