

**Universidade de Lisboa**



**EXPLORAÇÃO DO CONTEXTO DE IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA  
COMO MATÉRIA-PRIMA PROJETUAL:  
DESENHO A, 12º ANO**

Cristiana Ferreira Esteves

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada  
orientado pelo Professor Doutor João Paulo Queiroz

Mestrado em Ensino de Artes Visuais  
no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2013

[página deixada intencionalmente a branco]

## RESUMO

O presente relatório descreve e reflete sobre a conceção e concretização de um projeto de intervenção pedagógica realizado na Escola Secundária da Portela. Este foi desenvolvido no ano letivo de 2012/2013, na disciplina de Desenho A, numa turma do 12º ano de escolaridade (12º G).

O projeto intitulou-se de “Portela em Postal: *Que Lugar é a Portela?*” e pretendeu sublinhar a importância do desenho enquanto meio de construção de uma postura atenta e crítica sobre o mundo que nos rodeia.

O projeto culmina na concretização de uma coleção de quinze postais realizados com base nas respostas pessoais de cada aluno à pergunta: *Que Lugar é a Portela?*

Apresenta-se o contexto de implantação da escola como objeto a ser explorado num projeto de Artes Visuais. Defende-se que projetos que levantam questões sobre uma realidade familiar ao aluno incluem-no no processo de ensino, ativam a sua motivação intrínseca e facilitam a compreensão de outras realidades através de paralelismo e comparações, contribuindo para uma aprendizagem assente na *construção de significados*.

A par disto entende-se que uma relação próxima do aluno com o problema, respeita o seu capital pessoal e aciona uma resposta mais individual e criativa. Reforça-se ainda a necessidade de mediar os alunos na reflexão e reconstrução do seu próprio processo criativo fomentando uma aproximação entre a dimensão conceptual e a dimensão técnica do desenho.

Neste sentido, a nossa abordagem curricular e didática apoiou-se num processo estratégico assente na colocação e resolução de problemas, relacionando o ensino, a aprendizagem e a avaliação de forma construtiva em prol da autonomia do aluno.

Acompanhamos o desenvolvimento deste projeto de uma postura reflexiva e auto formativa, vendo a prática e a teoria educativa como fontes de conhecimento bidirecionais através das quais questionamos e construímos o que entendemos como *Ser Professor*.

### Palavras chave:

Professor, Contexto, Desenho, Reflexão, Significado

[página deixada intencionalmente a branco]

## ***ABSTRACT***

This report describes and reflects on the design and accomplishment of a pedagogical intervention project, developed in 2012/2013, in a 12<sup>th</sup> grade Drawing class (class G) at Portela High School.

The project was titled “Portela in a Postcard: *What Place is Portela?*” and was aimed at underlining the importance of drawing as a means to construct a watchful and critical posture about the world around us.

The end result of the project was a set of fifteen postcards made from the personal answers of each student to the question: *What Place is Portela?*

The School’s implementation context is presented as an object to be explored in a Visual Arts project. It is claimed that projects that raise questions about a student’s familiar reality include them in the teaching process, activate their intrinsic motivation and facilitate the understanding of other realities through parallelism and comparisons, contributing to a learning process as a *construction of meanings*.

Alongside this, we believe that a close relationship of the student to the problem respects his personal capital and contributes for a more creative and individual response. We also reinforce the need to mediate the students in the reflection and reconstruction of their own creative process, fostering an approach between the conceptual dimension and the technical dimension of the drawing.

This way, our curricular and didactic approach has based itself on a strategic process based on putting and solving problems relating schooling, learning and assessment in a constructive manner on behalf of the student’s autonomy.

We followed the development of this project with a reflexive and auto-formative posture, seeing educational theory and practice as bi-directional sources for knowledge through which we question and build what we understand about how *To Be a Teacher*.

### ***Keywords:***

Teacher, Context, Drawing, Reflection, Meaning

[página deixada intencionalmente a branco]

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO .....</b>	<b>5</b>
2.1 Ser Professor .....	5
2.2 Diferentes visões de currículo e avaliação .....	6
2.2.1 Currículo .....	6
2.2.2 Avaliação.....	14
2.3 Contributo curricular das Artes Visuais .....	17
2.4 Curso de Artes Visuais - Disciplina de Desenho A .....	18
<b>3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR.....</b>	<b>21</b>
3.1 Contexto Histórico e Geográfico .....	22
3.2 Contexto Sociológico .....	23
3.3 Organização Espacial .....	23
3.4 Funcionamento Geral .....	25
3.5 Caracterização da Turma.....	27
<b>4. CONCEÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO LETIVA.....</b>	<b>29</b>
4.1 Objetivos Gerais e Finalidades do Projeto .....	29
4.2 Conteúdos Programáticos.....	30
4.3 Abordagem Curricular e Didática .....	31
4.4 Processo Estratégico de Ensino.....	35
4.4.1 Processos de Análise .....	35
4.4.2 Processos de Síntese.....	40
4.4.3 Avaliação.....	41
4.4.4 Planificação Geral .....	44
<b>5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO LETIVA .....</b>	<b>47</b>
5.1 Confronto Planeamento/Concretização (aula a aula) .....	47
5.1.1 Aula nº1 .....	48
5.1.2 Aula nº2.....	50
5.1.3 Aula nº3.....	52
5.1.4 Aula nº4 e 5 .....	55
5.1.5 Aula nº6.....	57
5.1.6 Aula nº7.....	59
5.1.7 Aula nº8.....	61
5.1.8 Aula nº9.....	63
5.1.9 Aula nº10.....	64
5.1.10 Aula nº11.....	65
5.1.11 Aula nº12.....	68
5.1.12 Aula nº13.....	71
5.1.13 Aula nº14.....	73
5.1.14 Aula nº15.....	77
5.1.15 Aula nº16 e 17 .....	79
5.1.16 Aula nº18.....	82
5.1.17 Aula nº19.....	82
5.1.18 Aula nº20.....	85
5.1.19 Aula nº21.....	89
5.1.20 Aula nº22.....	93
5.2 Exposição final e Publicação da coleção de postais.....	94
5.3 Resultados Alcançados: análise e interpretação dos dados.....	97
<b>6. REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>101</b>
<b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>107</b>

## APÊNDICES

<b>I.</b>	Questionário Inicial .....	113
<b>II.</b>	Grelha Geral de Planificação .....	115
<b>III.</b>	Enunciado do Projeto.....	119
<b>IV.</b>	Lista de Desempenho de Tarefas.....	121
<b>V.</b>	Grelha de Verificação de Competências Técnicas .....	122
<b>VI.</b>	Diagramas Perspéticos.....	123
<b>VII.</b>	Materiais da Tarefa nº1.....	126
<b>VIII.</b>	Esquema de Localização dos Pontos de Vista.....	127
<b>IX.</b>	Questionário de Hetero e Autoavaliação .....	128
<b>X.</b>	Grelha Final de Avaliação .....	131
<b>XI.</b>	Cartaz da Exposição Final .....	132
<b>XII.</b>	Apresentação da Visita de Estudo a Évora .....	133

## ANEXOS

<b>I.</b>	Texto de Apoio .....	137
<b>II.</b>	Apresentação da Visita Orientada ao Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian.....	138
<b>III.</b>	Apresentação do Projeto à Junta de Freguesia da Portela .....	139
<b>IV.</b>	Coleção Completa: Portela em Postal.....	141
<b>V.</b>	Jornal da Freguesia .....	142
<b>VI.</b>	Fragmentos de Évora.....	143

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Resumo da Caracterização Escolar.....	21
<b>Quadro 2.</b> Estrutura Administrativo-Pedagógica.....	26
<b>Quadro 3.</b> Objetivos e Finalidades do Projeto de Intervenção Letiva .....	29
<b>Quadro 4.</b> Conteúdos do Projeto de Intervenção letiva .....	30
<b>Quadro 5.</b> Distribuição Temporal do Processo Estratégico de Ensino. ....	45
<b>Quadro 6.</b> Síntese da planificação da aula nº1 .....	48
<b>Quadro 7.</b> Síntese da planificação da aula nº2.....	50
<b>Quadro 8.</b> Síntese da planificação da aula nº3.....	52
<b>Quadro 9.</b> Síntese da planificação das aulas nº4 e 5.....	55
<b>Quadro 10.</b> Síntese da planificação da aula nº6.....	57
<b>Quadro 11.</b> Síntese da planificação da aula nº7.....	59
<b>Quadro 12.</b> Síntese da planificação da aula nº8.....	61
<b>Quadro 13.</b> Síntese da planificação da aula nº9.....	63
<b>Quadro 14.</b> Síntese da planificação da aula nº10.....	64
<b>Quadro 15.</b> Síntese da planificação da aula nº11.....	65
<b>Quadro 16.</b> Síntese da planificação da aula nº12.....	68
<b>Quadro 17.</b> Síntese da planificação da aula nº13.....	71
<b>Quadro 18.</b> Síntese da planificação da aula nº14.....	73
<b>Quadro 19.</b> Síntese da planificação da aula nº15.....	77
<b>Quadro 20.</b> Síntese da planificação da aula nº16 e 17 .....	79
<b>Quadro 21.</b> Síntese da planificação da aula nº18.....	82
<b>Quadro 22.</b> Síntese da planificação da aula nº19.....	82
<b>Quadro 23.</b> Síntese da planificação da aula nº20.....	85
<b>Quadro 24.</b> Síntese da planificação da aula nº21.....	89
<b>Quadro 25.</b> Síntese da planificação da aula nº22.....	93

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Portão Principal da Escola Secundária da Portela. ....	21
<b>Figura 2.</b> Mapa da Divisão Administrativa do Concelho de Loures .....	22
<b>Figura 3.</b> Blocos de Apartamentos da Portela .....	22
<b>Figura 4.</b> Ville Contemporaine, Le Corbusier. ....	22
<b>Figura 5.</b> Mapa de Localização da Escola na Urbanização .....	23
<b>Figura 6.</b> Planta do Recinto Escolar .....	24
<b>Figura 7.</b> Espaço entre o Pavilhão Administrativo (1) e o Pavilhão das Artes (2) .....	25
<b>Figura 8.</b> Interior do Pavilhão das Artes.....	25
<b>Figura 9.</b> Utilização da sobreposição de objetos para sugerir profundidade .....	36
<b>Figura 10.</b> Utilização do contraste preto-branco para sugerir a profundidade. ....	37
<b>Figura 11.</b> Visão Serial. Na planta cada seta representa um ponto de vista .....	38
<b>Figura 12.</b> Diário de Aula.....	47
<b>Figura 13.</b> Planta do Projeto Inicial.....	49
<b>Figura 14.</b> Vista aérea da Portela .....	49
<b>Figura 15.</b> Questão Central do Projeto .....	49
<b>Figura 16.</b> Alunos a desenhar no recreio da escola .....	51
<b>Figura 17.</b> Desenho da aluna <i>N</i> .....	51
<b>Figura 18.</b> Desenho da aluna <i>C</i> .....	51
<b>Figura 19.</b> Desenho do aluno <i>U</i> .....	51
<b>Figura 20.</b> Desenho da aluna <i>Z</i> .....	51
<b>Figura 21.</b> Desenho do aluno <i>B</i> .....	51
<b>Figura 22.</b> Os erros essenciais, a não cometer, no desenho em perspetiva .....	53
<b>Figura 23.</b> Diagramas Perspéticos.....	54
<b>Figura 24.</b> Juliana Russo, São Paulo, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). ....	54
<b>Figura 25.</b> Greg Betza, Manhattan, 2009 (exemplo apresentado aos alunos) .....	54
<b>Figura 26.</b> Cristiana Esteves, Algés, 2012 (exemplo apresentado aos alunos) .....	54
<b>Figura 27.</b> Matthew Brehm, Rome, 2009 (exemplo apresentado aos alunos).....	54
<b>Figura 28.</b> Tarefa nº 1, elementos pré-defenidos entregues aos alunos.....	54
<b>Figura 29.</b> Tarefa nº2, aluna <i>N</i> . ....	54
<b>Figura 30.</b> Tarefa nº2 , aluno <i>J</i> . ....	54
<b>Figuras 31 e 32.</b> Alunos a desenhar no recreio da escola.....	55
<b>Figura 33.</b> Desenho da aluna <i>N</i> .....	56
<b>Figura 34.</b> Desenho da aluna <i>S</i> .....	56
<b>Figura 35.</b> Desenho da aluna <i>C</i> .....	56
<b>Figura 36.</b> Desenho da aluna <i>E</i> .....	56
<b>Figura 37.</b> Desenho do aluno <i>B</i> .....	56
<b>Figura 38.</b> Desenho do aluno <i>R</i> .....	56
<b>Figura 39.</b> Desenho do aluno <i>U</i> .....	56
<b>Figura 40.</b> Desenho do aluno <i>D</i> .....	56
<b>Figura 41.</b> Ea Ejersbo, Rome, 2009 (desenho de partida da tarefa nº3).....	58
<b>Figura 42.</b> Tarefa nº3, proposta do aluno <i>J</i> .....	58
<b>Figura 43.</b> Matthew Cencich, Vitória, 2009 (desenho de partida da tarefa nº3) .....	58
<b>Figura 44.</b> Tarefa nº3, proposta da aluna.....	58
<b>Figura 45.</b> James Hobbs, London, 2009 (desenho de partida da tarefa nº3) .....	58
<b>Figura 46.</b> Tarefa nº3, proposta da aluna <i>Z</i> .....	58
<b>Figura 47.</b> Matthew Brehm, Barcelona, 2009 (exemplo apresentado aos alunos) .....	60
<b>Figura 48.</b> Roger O'Reilly, Dublin, 2009 (exemplo apresentado aos alunos) .....	60
<b>Figura 49.</b> Desenho da aluna <i>S</i> . ....	60
<b>Figura 50.</b> Desenho do aluno <i>R</i> . ....	60
<b>Figura 51.</b> Desenho da aluna <i>Z</i> .....	60
<b>Figura 52.</b> Desenho do aluno <i>J</i> .....	60
<b>Figura 53.</b> Desenho do aluno <i>B</i> . ....	60
<b>Figura 54.</b> Desenho da aluna <i>C</i> . ....	60

<b>Figura 55 e 56.</b> Alunos a desenhar pela Portela.....	61
<b>Figura 57.</b> Desenho do aluno <i>J.</i> .....	62
<b>Figura 58.</b> Desenho da aluna <i>E.</i> .....	62
<b>Figura 59.</b> Desenho do aluno <i>R.</i> .....	62
<b>Figura 60.</b> Desenho do aluno <i>B.</i> .....	62
<b>Figura 61.</b> Desenho da aluna <i>S.</i> .....	62
<b>Figura 62.</b> Desenho do aluno <i>P.</i> .....	62
<b>Figura 63.</b> Desenho da aluna <i>Z.</i> .....	62
<b>Figura 64.</b> Desenho da aluna <i>N.</i> .....	62
<b>Figuras 65 e 66.</b> Alunos no CAM .....	63
<b>Figura 67.</b> Desenho do aluno <i>R.</i> .....	64
<b>Figura 68.</b> Desenho do aluno <i>B.</i> .....	65
<b>Figura 68.</b> Desenho do aluno <i>Z.</i> .....	65
<b>Figura 70.</b> Desenho da aluna <i>S.</i> .....	65
<b>Figura 71.</b> Desenho da aluna <i>Z.</i> .....	65
<b>Figura 72.</b> Desenho do aluno <i>P.</i> .....	65
<b>Figura 73.</b> Desenho da aluna <i>C.</i> .....	65
<b>Figura 74.</b> Desenho da aluna <i>C.</i> .....	66
<b>Figura 75.</b> Desenho da aluna <i>S.</i> .....	66
<b>Figura 76.</b> Desenho da aluna <i>N.</i> .....	66
<b>Figura 77.</b> Desenho da aluna <i>Z.</i> .....	67
<b>Figura 78.</b> Desenho do aluno <i>U.</i> .....	67
<b>Figura 79.</b> Desenho do aluno <i>R.</i> .....	67
<b>Figura 80.</b> Desenho do aluno <i>B.</i> .....	67
<b>Figura 81 e 82.</b> Desenho da aluna <i>S.</i> .....	67
<b>Figura 83.</b> Desenho da aluna <i>Z.</i> .....	67
<b>Figura 84.</b> Desenho da aluna <i>C.</i> .....	67
<b>Figura 85.</b> Desenho do aluno <i>D.</i> .....	67
<b>Figura 86.</b> M. Beckmann, <i>San Francisco</i> , 1950 .....	69
<b>Figura 87.</b> P. Mondrian, <i>Broadway Boogie Woogie</i> , 1942-43 .....	69
<b>Figura 88.</b> F. Léger, <i>The City</i> , 1919 .....	69
<b>Figura 89.</b> S. Dalí, <i>Suburbios de la ciudad paranoico-crítica</i> , 1936.....	69
<b>Figura 90.</b> S. Davis, <i>House and Street</i> , 1931 .....	69
<b>Figura 91.</b> P. Cézanne, <i>Gardanne</i> , 1885-86.....	69
<b>Figura 92.</b> J. Trindade, <i>Jardim da Trindade</i> , 1993 .....	69
<b>Figura 93.</b> Maluda, <i>Castelo de Vide</i> , 1971.....	70
<b>Figura 94.</b> M. Vieira da Silva, <i>La Ville</i> .....	70
<b>Figura 95.</b> A. Derain, <i>Charing Cross Bridge</i> , 1906.....	70
<b>Figura 96.</b> U. Boccioni, <i>The Street Enters the House</i> , 1911 .....	70
<b>Figura 97.</b> A. Orcajo, <i>Cabeça Urbana</i> , 1976.....	70
<b>Figura 98.</b> G. Chirico, <i>La Tour Rouge</i> , 1913 .....	70
<b>Figura 99.</b> E. Hopper, <i>Nighthawks</i> , 1942.....	70
<b>Figura 100.</b> David de Abreu, Postal - Lisboa, 2006.....	72
<b>Figura 101.</b> Christian Auscher, Postal - Lisboa, 1987 .....	72
<b>Figura 102.</b> Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto .....	72
<b>Figura 103.</b> Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto .....	72
<b>Figura 104.</b> A. Fougeron, <i>Atlantic Civilisation</i> , 1953, em postal .....	75
<b>Figura 105.</b> C. Oldenburg, <i>Lipsticks in Piccadilly Circus</i> , 1966, em postal .....	75
<b>Figuras 106, 107 e 108.</b> Desenhos do aluno <i>P.</i> .....	75
<b>Figuras 109 e 110.</b> Desenhos da aluna <i>S.</i> .....	75
<b>Figuras 111 e 112.</b> Desenhos do aluno <i>R.</i> .....	75
<b>Figuras 113 e 114.</b> Desenhos do aluno <i>B.</i> .....	76
<b>Figuras 115 e 116.</b> Desenhos da aluna <i>N.</i> .....	76
<b>Figuras 117, 118 e 119.</b> Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto.....	76
<b>Figuras 120 e 121.</b> Desenhos do aluno <i>J.</i> .....	78

<b>Figuras 122 e 123.</b> Desenhos da aluna <i>E</i> .....	78
<b>Figuras 124 e 125.</b> Desenhos do aluno <i>U</i> .....	78
<b>Figuras 126 e 127.</b> Desenhos do aluno <i>D</i> .....	78
<b>Figuras 128, 129 e 130.</b> Desenhos da aluna <i>C</i> .....	79
<b>Figuras 131, 132 e 133.</b> Desenhos do aluno <i>B</i> .....	80
<b>Figuras 134, 135, 136, 137 e 138.</b> Desenhos do aluno <i>J</i> .....	81
<b>Figuras 139, 140, 141 e 142.</b> Desenhos da aluna <i>Z</i> .....	81
<b>Figura 143.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>J</i> .....	83
<b>Figura 144.</b> Composição final do aluno <i>J</i> .....	83
<b>Figura 145.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>P</i> .....	84
<b>Figura 146.</b> Composição final do aluno <i>P</i> .....	84
<b>Figura 147.</b> Apresentação do portfólio processual da aluna <i>E</i> .....	85
<b>Figura 148.</b> Composição final da aluna <i>E</i> .....	85
<b>Figuras 149 e 150.</b> Apresentação do portfólio processual da aluna <i>Z</i> .....	86
<b>Figuras 151 e 152.</b> Composição final da aluna <i>Z</i> .....	86
<b>Figura 153.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>R</i> .....	87
<b>Figura 154.</b> Composição final do aluno <i>R</i> .....	87
<b>Figura 155.</b> Composição final do aluno <i>B</i> .....	88
<b>Figura 156.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>B</i> .....	88
<b>Figura 157.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>U</i> .....	89
<b>Figura 158.</b> Composição final do aluno <i>U</i> .....	89
<b>Figuras 159 e 160.</b> Apresentação do portfólio processual da aluna <i>C</i> .....	90
<b>Figuras 161 e 162.</b> Composição final da aluna <i>C</i> .....	90
<b>Figura 163.</b> Composição final do aluno <i>D</i> .....	91
<b>Figura 164.</b> Apresentação do portfólio processual do aluno <i>D</i> .....	91
<b>Figuras 165 e 166.</b> Apresentação do portfólio processual da aluna <i>N</i> .....	91
<b>Figuras 167 e 168.</b> Apresentação do portfólio processual da aluna <i>N</i> .....	92
<b>Figuras 169 e 170.</b> Composição final da aluna <i>S</i> .....	92
<b>Figura 171.</b> Conjunto de todas as composições finais .....	93
<b>Figura 172.</b> Convite para a exposição .....	95
<b>Figuras 173, 174 e 175.</b> Preparação da exposição.....	95
<b>Figura 176.</b> Entrada da exposição .....	96
<b>Figuras 177, 178 e 179.</b> Momentos musicais da exposição .....	96
<b>Figuras 180, 181 e 182.</b> Inauguração da exposição.....	96
<b>Figuras 183, 184 e 185.</b> Inauguração da exposição.....	96
<b>Figuras 186, 187, 188,189 e 190.</b> Pormenores dos painéis expositivos .....	100

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**CAM-** Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian

**DBAE-** Discipline-Based Art Education

**EAP-** Educação Artística Pós-Moderna

**EpoC-** Evaluation of Potential for Creativity

**ESP-** Escola Secundária da Portela

**MoMA-** Museu de Arte Moderna de Nova Iorque

**UT-** Unidade de Trabalho

**VTE-** Visual Thinking Strategies

[página deixada intencionalmente a branco]

**À minha Alice**

[página deixada intencionalmente a branco]

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a orientação do Professor Doutor *João Paulo Queiroz*, que se mostrou sempre disponível ao longo deste projeto, pelas linhas de construção que sugeriu e pelas palavras de motivação que me ajudaram a progredir. Mas também pela organização do Congresso Matéria Prima, que teve as suas duas primeiras concretizações coincidentes com os dois anos deste mestrado, nos quais participei, e que me ajudaram não só a abrir os meus horizontes a outras práticas educativas como a reforçar ideias que já tinha presentes.

Agradeço à Professora Cooperante *Teresa Ferreira*, que se tornou uma grande amiga, por ter acreditado desde o início neste projeto e comigo ter lutado para o concretizar. Espero um dia ser uma professora tão especial como ela o é para os seus alunos. Aos *alunos do 12º G*, um sincero obrigado por se terem envolvido neste projeto e à Doutora *Manuela Dias*, como presidente da Junta de Freguesia da Portela, por ter tornado a impressão dos postais possível.

Agradeço também a todos os professores, da Faculdade de Belas-Artes e do Instituto da Educação, que ao longo do mestrado se mostraram disponíveis para discutir as problemáticas ligadas à prática docente e que com isso contribuíram para a problematização do que é *Ser Professor*. Agradeço à Professora Doutora *Margarida Calado* que me recebeu no primeiro semestre, nesta casa que era para mim desconhecida, à Professora *Ana Sousa* pelo estímulo dado a uma postura reflexiva dentro da profissão e ao Professor Doutor *António Trindade* pelo apoio teórico que me forneceu ao ensino da perspectiva durante a minha prática profissional supervisionada.

Agradeço a todos os colegas do mestrado, mas principalmente à *Ana Nogueira*, à *Sónia Teixeira* e à *Teresa Verdier*, pelas discussões partilhadas que em muito contribuíram para o conhecimento que construí ao longo destes dois anos e que tornaram menos penosas as horas que passei longe da minha família.

Por fim agradeço profundamente ao meu marido, *Pompeu João*, pelo apoio incondicional que me deu ao longo deste percurso, nunca questionando a sua relevância ou as horas de trabalho que lhe dediquei e que muitas vezes alteraram os nossos planos familiares. Peço ainda desculpa à minha filha *Alice* pelas horas que não brinquei com ela mas que tentarei no futuro recompensar.

[página deixada intencionalmente a branco]

O debate sobre as artes na educação será sempre um debate que fará luz sobre os valores, que notará e diluirá os diferentes pontos de vista, sem os anular, e a partir dos quais nos olharemos e olharemos o que nos rodeia. Os valores veiculados pelas artes ligam os mundos em que vivemos, e vivem na percepção humana que junta a inteligência, a imaginação e o sentir mais profundo.

(Fróis, 2012, p.65)

[página deixada intencionalmente a branco]

## 1. INTRODUÇÃO

Depois de alguns anos a lecionarmos com habilitação própria, sentimos necessidade de realizar uma formação especializada em ensino que nos possibilitasse posicionar com mais confiança dentro da profissão. Após três semestres de confronto teórico com as problemáticas da profissão, realizamos a nossa prática de ensino supervisionada numa turma do 12º ano de escolaridade (12º G) da Escola Secundária da Portela, na disciplina de Desenho A. O *projeto de intervenção letiva* teve a duração de vinte e duas aulas de 90 minutos, ocorridas durante o 1º período, do ano letivo de 2012/2013, sob a supervisão da Professora Cooperante Teresa Ferreira.

A nossa prática profissional supervisionada, e por consequência este relatório, são o resultado de uma reflexão sobre o que é *ser professor* movida pela profunda consciência da influência cultural e da importância que o professor tem na construção da futura sociedade. Assumimos a experimentação e a reflexão como estratégia primordial de autoformação (Alarcão, 1996, p.18) e é com esta postura pessoal que iremos desenvolver este relatório. Ao longo deste apoiaremos a nossa posição em alguns autores com os quais nos confrontamos ao longo do mestrado e que nos ajudaram a construir a nossa própria definição do que é *ser professor*. No âmbito da Filosofia destacamos Augé, Dewey, Habermas e Schön, no âmbito da Educação Freire, Hernández, Nóvoa, Pacheco e Shulman e no âmbito da Educação Artística Acaso, Efland, Eisner, Gardner, Sternberg, Lubart e Walker entre outros.

Com base na investigação que efetuamos e que apresentamos neste relatório, acreditamos que, nos moldes como hoje o currículo está estruturado, as disciplinas de Artes Visuais são as que melhor conseguem dinamizar projetos integradores de conhecimentos de várias áreas e conferir sentido real ao que o aluno aprende noutras disciplinas. Permitem a conexão do mundo real do aluno com o que acontece dentro da escola e vice-versa, ajudando-o na construção de estruturas complexas de pensamento através de ferramentas de contextualização. Ora é nesta convicção que apoiamos a conceção e concretização do nosso projeto de intervenção letiva.

Iremos neste relatório expor uma série de abordagens curriculares onde baseamos aquela que envolve o nosso projeto. Em comum, todas estas abordagens incorporam atividades de análise e reflexão, e reconhecem como meta do ensino das Artes Visuais o *aprender a ver*, valorizando e avaliando mais o processo do que o produto.

No fundo acreditamos que a nossa abordagem curricular e didática é acima de tudo pós-moderna:

*(...) um currículo pós-moderno não tem de necessariamente descartar ou substituir teorias e práticas modernistas ou pré-modernistas. Estéticas Miméticas, pragmáticas, expressivas ou formalistas terão o seu Lugar na apreensão crítica da arte por que elas elucidam certos valores estéticos em certos géneros de arte. No entanto, teremos de colocar à priori uma questão parecida com a seguinte: Em que contexto social ou cultural funciona o formalismo ou o expressionismo como uma história verdadeira? (Efland, 1995, p.37)*

O próprio Efland (1995, p.38) afirma que acreditar numa única abordagem à educação artística, como sendo absolutamente verdadeira, é uma situação que não existe no contexto atual uma vez que o próprio pluralismo é uma característica do estado presente da arte. Assim sendo, tentou-se conceber este projeto disciplinar do mesmo modo que Hernández e Ventura (2008) conceberam a sua proposta curricular, de uma *perspetiva caleidoscópica*, isto é, tendo em "conta algumas das vozes que já assinalaram como se aprender melhor a dar sentido (o construtivismo, a aprendizagem para a compreensão, as múltiplas inteligências, a cognição situada, os alfabetismos múltiplos,...) mas sem aderir a uma única" (Hernández & Ventura, 2008, p.12).

Abordamos assim o projeto e o exercício da nossa própria prática educativa como uma atividade integradora de vários domínios. Tal como Freire (1997) aponta:

*O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade. Não centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (...)* (Freire, 1997, p.110)

De acordo com isto desenvolvemos uma *projeto de intervenção letiva* designado de "Portela em Postal: *Que Lugar é a Portela?*" O que se pretendeu é que os alunos, através do vocabulário próprio do desenho refletissem sobre a vida do *Homem Urbano*, sobre a sua própria vida. O produto final do projeto foi a concretização de uma coleção de 15 postais<sup>1</sup> realizados com base nas respostas pessoais de cada aluno ao problema colocado com a questão: *Que Lugar é a Portela?*

Assim sendo, pretendeu-se fomentar através do desenho uma real consciencialização do espaço onde o aluno habita e estuda, pois acreditamos que essa capacidade os permitirá não só viver ou conhecer qualquer parte do mundo de uma maneira mais intensa como intervir positivamente na construção deste. A nossa abordagem curricular e didática pretendeu assim implicar, tal como defendem Hernández e Ventura (2008, p.17) na sua proposta curricular, os docentes, as famílias, a comunidade e os alunos num processo múltiplo de aprendi-

---

<sup>1</sup> A verba obtida com a venda dos postais permitiu-nos efetuar uma visita de estudo a Évora. A impressão dos postais foi patrocinada pela Junta de Freguesia da Portela.

zagem onde se pretende dar especial importância à fascinação, à colaboração, ao questionamento, à exploração, ao descobrimento, à criatividade e à reflexão.

Sublinha-se assim o tributo que as Artes Visuais podem dar a um sistema educativo que “responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (Portugal, 1986, art.º2, ponto 4).

O presente relatório organiza-se segundo três grandes partes.

A **primeira parte** engloba o capítulo 2 e 3 que pretendem **enquadrar** o *projeto de intervenção letiva* dentro de um contexto teórico e dentro do contexto administrativo e físico da escola. No Capítulo 2, *Enquadramento Curricular e Didático*, começa-se por questionar o que é *ser professor*. Ora como este conceito está diretamente ligado à visão que temos de *currículo e avaliação*, decidimos, de seguida, apresentar o modo como as mudanças sociais que ocorreram na Europa e no Mundo interferiram diretamente no seu entendimento, problematizando o que cada um destes entendimentos trouxe e pode ainda trazer de benéfico ou não à escola. Concluimos este capítulo com o que pensamos ser o *contributo curricular das Artes Visuais* e apresentamos o Curso Humanístico-Científico de Artes Visuais e a disciplina de *Desenho A*. No Capítulo 3, *Caracterização do Contexto Escolar*, enquadramos a Escola Secundária da Portela num contexto histórico, geográfico e sociológico e apresentamos a organização espacial e funcionamento geral da mesma. Ainda neste capítulo efetuamos uma caracterização da turma tendo como base o questionário de caracterização inicial que efetuamos aos alunos e alguns dados fornecidos pela diretora de turma.

Da **segunda parte** faz parte o capítulo 4 onde se **apresenta e justifica a estrutura** do projeto. Neste capítulo designado de *Conceção do Projeto de Intervenção Letiva*, começa-se por descrever as *finalidades e os objetivos gerais* do projeto, assim como os *conteúdos programáticos* envolvidos neste. Segue-se a *abordagem curricular e didática* onde apontamos e justificamos em que teorias curriculares ou teóricas da educação nos apoiamos para conceber o *processo estratégico de ensino* que descrevemos em seguida. Ainda neste capítulo iremos expor a aproximação do projeto à *avaliação* apresentando quais as *competências gerais* que se pretendeu desenvolver.

A **terceira parte** refere-se ao capítulo 5 onde se apresenta a **operacionalização e análise** do projeto, e ao capítulo 6, onde expomos a aprendizagem que, enquanto professores, levamos desta experiência. No capítulo 5, *Concretização do Projeto de Intervenção Letiva*, *confrontamos o planeamento* de cada aula com a sua *concretização* apresentando as

nossas observações, análises e reflexões sobre e durante a prática educativa. Focamos ainda a *organização da exposição e publicação dos postais*, pela carga significativa que teve para os alunos. Concluímos este capítulo com uma *análise e interpretação dos resultados alcançados*. No capítulo 6, *Reflexões Finais*, iremos apontar os pontos fortes deste projeto e questionar se alguns pontos poderiam ou não ter sido abordados de outra maneira. Concluímos com um pequeno discurso final que nos leva de novo ao que é *ser professor* e qual a contribuição da escola e das Artes Visuais para uma formação sustentável dos indivíduos e da sociedade.

Fazem ainda parte do trabalho um capítulo reservado às referências bibliográficas e um conjunto de apêndices e anexos que pretendem completar algumas leituras realizadas ao longo do corpo do texto e reunir alguns dos recursos educativos utilizados durante a nossa prática profissional supervisionada.

## 2. ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO

### 2.1 Ser Professor

Conseguir descrever o que é *ser professor* não é fácil, até porque as mudanças sociais ocorridas ao longo da história foram também alterando essa mesma visão. "Portugal foi um dos primeiros países a conceder o estatuto de *funcionário público* aos mestres e aos professores régios, na sequência das reformas pombalinas do final do século XVIII" (Nóvoa, 2002, p.21). De acordo com tal, o professor assume-se frequentemente como um técnico subordinado a um poder central. Tem-se no entanto verificado um progressivo abandono desta imagem reclamando-se hoje o ideal do professor reflexivo, isto é, um

*(...) profissional capaz de refletir e de questionar criticamente as finalidades e conteúdos do ensino, capaz de questionar as suas práticas e de, a partir delas, produzir novos conhecimentos, contribuindo tanto para a renovação do conhecimento pedagógico como do próprio ensino, na tentativa de permanentemente o adequar às necessidades dos alunos na época de transição em que vivemos.* (Fernandes, 2000, p.44)

Para tal o professor tem que ser capaz de se agarrar ao meio que envolve a escola e dinamizar soluções que permitam aos alunos, mesmo por caminhos diferentes, alcançar o êxito. É por isso necessário ter sempre presente conceitos como diferenciação, adequação e flexibilização curricular, de forma a orientar eficazmente o percurso de aprendizagem dos nossos alunos, até porque a escola de hoje exige que ensinar seja mais do que uma mera transmissão de conteúdos (Abrantes, 2000, p.7). Esta redefinição da profissão vem sublinhar a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo (Shulman, 1986), isto é, a competência de transformar o conteúdo para este atingir o aluno. Ao mesmo tempo "o professor, não deixando de ser também um especialista conhecedor de técnicas científicas através das quais explica e justifica o porquê da sua ação didática, atua de forma prática, crítica, reflexiva, intuitiva e artística" (Pacheco, 2001, p.50), sobre o ser próprio conhecimento, desestruturando e reorganizando-o, até conseguir alcançar o entendimento do aluno (Nóvoa, 2002, p.36).

Eisner (2011) sublinha esta ideia de *prática docente enquanto prática artística* e portanto sugere que os docentes deveriam "abordar o desenho do ambiente educacional como uma tarefa artística" (p.15), acreditando assim que um olhar atento para "alguns dos princípios da educação artística poderiam ter profundas repercussões para o repensar da prática do ensino e do contexto onde este ensino se dá " (p.15).

Ora é este professor que queremos ser, um professor que reflete a sua prática e que age sobre ela ativamente e criativamente, não receando mudar se isso for no sentido de melhorar a escola.

*O objeto da reflexão é tudo o que se relaciona com a actuação do professor durante o acto educativo: conteúdos, contextos, métodos, finalidades do ensino, conhecimentos e capacidades que os alunos estão a desenvolver, factores que inibem a aprendizagem, o envolvimento no processo da avaliação, a razão de ser professor e os papéis que se assumem. (Alarcão, 1996, p.180)*

Isso obriga a uma maior conhecimento do aluno, dos contextos educativos e à definição efetiva das finalidades educativas para as quais trabalhamos - *porquê, para quê, que tipo de cidadão queremos formar?* Deste modo, a construção de uma definição própria do que é *ser professor* é fundamental para nos apoiar diariamente nas decisões que tomamos no imediato, e que definem a nossa postura pedagógica.

Mas esta atitude reflexiva que proclamamos enquanto professores, tem acima de tudo o propósito de desenvolver nos alunos essa mesma atitude perante o trabalho. Acreditamos que alunos reflexivos desenvolvem-se em conjunto com professores reflexivos (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996). Acima de tudo acreditamos que *ser professor* é ensinar os alunos a *PENSAR*.

*Mas como fazê-lo?*

Nós sabemos que isto não é fácil. Existem práticas de longa data enraizadas nas escolas e mesmo em nós próprios, pois fomos também educados dentro de um sistema transmissivo de conhecimento. "O problema torna-se ainda mais complicado se atendermos à circunstância de a presença do aluno na escola não ser produto de um acto de vontade, mas sim de uma imposição social e familiar" (Nóvoa, 2002, p.23-24).

O enquadramento teórico e a experiência educativa que iremos relatar e analisar neste relatório ofereceram-nos algumas pistas de como isto é possível.

## **2.2 Diferentes visões de currículo e avaliação**

A definição do que é *ser professor* transporta consigo uma determinada *visão sobre o currículo e a avaliação* e a sua operacionalização. Visão essa que funciona como um caminho, uma rede onde sustentamos a nossa abordagem curricular e didática. Daí a importância de esclarecer o que transporta o conceito de currículo e o modo como este foi evoluindo e poderá evoluir.

### **2.2.1 Currículo**

A palavra *Currículo* provém do termo latino, *currere*, utilizado para designar caminho, jornada a percorrer, englobando em si mesmo a conceção de sucessão ordenada e a noção de soma de estudos (Pacheco, 2001, p.15-16). No entanto, a definição e conceção dos *estudos* que deveria englobar o currículo foi desde sempre uma questão que lançou inúmeros debates ideológicos. É um conceito, como diz Pacheco, "polissémico, carregado de ambigui-

dade" (2001, p.15) e isto levou a que existam várias interpretações da palavra. Estas interpretações transportam consigo o entendimento dos seus autores acerca do que os alunos necessitam de aprender para crescer em sociedade, e isso altera à partida a morfologia do conceito. Assim sendo, "o currículo é uma construção que deve ser estudada na relação com as condições históricas e sociais em que se produzem as suas diversas realizações concretas e na ordenação particular do seu discurso" (Kemmis, cit. por Pacheco, 2001, p.18). Deste modo não é possível entender a noção de currículo no sistema Português sem o confrontar com a evolução dos princípios filosóficos que geriram a sociedade ocidental durante os séculos XIX e XX. Pareceu-nos assim fundamental realizar o *trajeto do conceito ao longo dos tempos* e estudar a evolução do termo (de um modo geral e na vertente artística) paralelamente à própria evolução da sociedade.

A sociedade foi mudando ao longo dos tempos em função de novos sistemas económicos, culturais e sociais.

Antes do séc. XVI a aprendizagem das letras era quase exclusiva das classes sociais superiores que usufruíam da educação dentro do seu contexto social, como por exemplo na família, na comunidade religiosa, no exército, etc. (Ramos, 1988, p.1067). As revoluções políticas e ideológicas e o desenvolvimento económico, industrial e urbano, que ocorreram entre meados do séc. XVII e meados do séc. XX, abalaram a Europa de um modo extraordinário e vieram mudar este cenário. Estas transformações levaram à criação de estados sociais que partilhavam, à luz do iluminismo, uma nova perspetiva social, política, organizacional e pedagógica, que provocou uma reestruturação do sistema educativo europeu e instaurou o pensamento moderno. Esta empreitada torna-se indispensável porque o desenvolvimento galopante a que assistiu a Europa desde o séc. XVII conturbou as estruturas sociais da época. Estas viam-se agora obrigadas a encontrar novos mecanismos de organização que impusessem um tipo de socialização prolongada mais genérica e comum a todos (Candeias, 2009, p.8). A necessidade de transmitir este novo tipo de socialização levou à criação de uma rede de escolas públicas europeia que pretendia instaurar uma nova ordem social. A escolarização ficou assim associada a um professor repressor e autoritário, apoiado por um mecanismo que pretendia realizar todos os esforços possíveis para escolarizar a totalidade da população, a fim de completar este novo processo "civilizacional". As escolas "enunciam uma das contradições principais da *Modernidade* - a que se estabelece entre os direitos criados que outorgam a liberdade aos humanos, e a necessidade de regular, controlar e *disciplinar* tal liberdade a fim de a tornar possível" (Candeias, 2009, p.29). Deste modo, a educação passa a ser

uma obrigação do Estado e é vista por este como um instrumento indispensável para se edificar enquanto Nação<sup>2</sup> (Candeias, 2009, p.25).

Visto isto, tornou-se fundamental formular um currículo oficial e formal<sup>3</sup>. A sociedade modernista proclamava um conhecimento objetivo e universal baseado numa *racionalidade instrumental* (Fernandes, 2000, p.40). Este tipo de racionalidade é transportada para a escola e isso define todas as teorias curriculares desenvolvidas até aos anos 60 do século XX. A escola baseada na razão instrumental surgia como uma fábrica, onde o professor era um técnico e os alunos a matéria-prima a ser transformada num determinado produto. O objetivo era preparar os alunos para o trabalho, normalmente em contexto fabril, e para a obediência.

Seguindo este enquadramento filosófico é fácil perceber porque é que Bobbitt, em 1918, quando estabelece algumas normas para a elaboração de um currículo, define como objetivo principal preparar a criança para a vida enquanto adulto apto a realizar as tarefas necessárias ao trabalho (McNeil, 1985). Sendo a economia à época de raiz industrial, Bobbitt traz para a sala de aula as atividades identificadas como uteis à indústria. Esta primeira sistematização não incluía a educação artística dentro das disciplinas base do currículo, uma vez que a capacidade de expressão plástica era encarada como algo que não se podia nem se deveria desenvolver em todas as pessoas (Acaso, 2009, p.95).

O ensino das Artes era tradicionalmente realizado em oficinas onde os aprendizes copiavam o trabalho dos artesãos mais antigos, acreditando-se assim que era algo que se poderia desenvolver fora do contexto escolar. Os artistas eram considerados técnicos, operários manuais, aos quais não se atribuía nenhum estatuto de genialidade, mesmo no *Renascimento*, época que se destaca pela quantidade de produção artística. Apesar disto, conseguem-se encontrar a partir do séc. XIV e XV uma nova abordagem curricular e didática, onde a oficina assumiu o papel de laboratório<sup>4</sup> e "(...) o artista deixa de ser um simples artesão e passa a ser um pensador, capaz de uma visão pessoal. Tenta conciliar o orgânico e o geométrico" (Calado, 2012, p.114). Mesmo quando ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII começam a surgir as Academias de Belas-Artes e o ensino das artes passa a ser realizado nestas instituições formais, este continua a basear-se "(...) no retornar dos modelos ou obras dos grandes mestres" (Calado, 2012, p.116). Acreditava-se que o ensino das Artes Visuais só era possível através da repetição por observação de modelos, cânones, considerados universalmente verdadeiros.

Ora esta abordagem ao ensino das Artes Visuais estende-se ao longo do século XIX e XX e é partilhada por todos os campos disciplinares, anunciando as teorias educativas que

---

<sup>2</sup> Os conceitos *Estado-Nação*, *Capitalismo* e *Escola* são, no contexto da modernidade, inseparáveis. Uns só existem em função de outros e promovem-se mutuamente. O *Estado* pretendia através da *Escola* homogeneizar o país e criar uma nação estável, promovendo uma realidade cultural única que desse sentido às suas fronteiras (Candeias, 2009).

<sup>3</sup> Aquele que obteve aprovação oficial engloba documentos escritos, guias curriculares, programas (Machado & Gonçalves, 1991, p.63).

<sup>4</sup> "Não é por isso não é de estranhar que a descoberta da perspetiva esteja quase que destacada a este único período da história" (Arnheim, 2000, p.270).

foram depois formalizadas na primeira metade do século XX. Surgem, nessa altura, as *teorias behavioristas*, de autores como Bloom (1971), Taba (1962) e Tyler (1949) que "trouxeram à educação instrumentos técnicos desenhado para garantir eficácia na ação" (Gaspar & Roldão, 2007, p.133) tendo esta linha de ação pedagógica ficado, para sempre, associada à *tradição latino-europeia* (Pacheco, 2001, p.16). Dos pressupostos desta teoria destaca-se a visão da aprendizagem enquanto uma alteração de comportamento observável onde "os objetivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos (...) consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante" (Tyler, 1949, p.96). Este currículo pressupunha a transmissão "de geração em geração do conjunto acumulado do saber humano, sistematicamente organizado e tradicionalmente consagrado em *matérias* ou disciplinas" (Ribeiro 1992, p.2). De acordo com tal, data do último quartel do século XIX às duas primeiras décadas do séc. XX a definição do desenho enquanto disciplina autónoma fortemente ligada à necessidade de formação profissional para as indústrias. Antes disso o desenho tinha apenas o estatuto de auxiliar da matemática (Penim, 2011).

Desde meados do séc. XX que a sociedade tem vindo a desenvolver uma reação contra este racionalismo e contra os imensos problemas sociais que gerou. Este novo estado da cultura, chamado por Lyotard<sup>5</sup> de condição pós-moderna, rejeita a possibilidade de conhecimento objetivo e universal (Fernandes, 2000, p.40). Esgotada a crença iluminista na razão e na ciência surge uma nova convicção de que é necessário devolver aos sujeitos a capacidade de reflexão e de decisão sobre as questões essenciais, dotando-os de ferramentas de discussão que alimentem o debate, a autonomia e a emancipação.

Estas reações levaram ao surgimento de uma nova racionalidade, designada por Habermas como *racionalidade comunicativa*<sup>6</sup>, que se move à volta dos conceitos de ética social, de comunicação e de união entre a teoria e a prática (Fernandes, 2000, p.41). Esta nova racionalidade vem sublinhar "o papel do sujeito, da intersubjetividade e do contexto em que o conhecimento é produzido" (Fernandes, 2000, p.35). Defende-se portanto a inexistência de verdades absolutas promovendo uma investigação contextual apoiada em múltiplas perspetivas em consenso (Fernandes, 2000, p.44-45). Isto transportado para a escola vai alterar os pressupostos curriculares e um novo entendimento curricular das Artes Visuais.

No final dos anos 60 diversos teóricos da educação, acompanhando a nova *racionalidade comunicativa*, debatem entre si a conceção do currículo como plano de instrução prévio ou como prática, isto é como um fim ou como um meio e contrapõem a *teoria behavio-*

<sup>5</sup>Autor da obra *A Condição Pós-moderna*, publicada pela primeira vez em 1979, "excedeu a função para que tinha sido escrita e é hoje uma obra de referencia obrigatória para todos aqueles que se interessam e pretendem aprofundar as questões da pós-modernidade"(Fernandes, 2000, p.35). Proclama-se, pela primeira vez, o fim das grandes narrativas da modernidade.

<sup>6</sup> Esta também surge designada por outros teóricos da educação como racionalidade crítica, prática ou construtiva, e que define a sociedade de hoje como pós-moderna.

rista com uma *teoria construtivista*<sup>7</sup> da aprendizagem baseada na ideia de Piaget que é necessário criar as condições (experiências, atividades, etc.) adequadas para que os alunos construam o seu próprio conhecimento interagindo com o meio (Pacheco, 2001, p.57). Enuncia-se assim a valorização das experiências educativas, destaca-se a importância do professor na gestão do currículo e conceptualiza-se uma nova ação pedagógica que ficou associada à *tradição Anglo/Saxónica* (Pacheco, 2001, p.17) e ao pensamento pós-moderno. Seguindo esta linha filosófica, surgem novas visões curriculares que interpretam esta nova racionalidade de maneira diferente e que traduzem o espírito de grande agitação ideológica que caracteriza a segunda metade do século XX. Assim sendo, é possível diferenciar, no âmbito da educação artística, três visões curriculares, quase contemporâneas, que surgem em oposição a uma visão mimética e behaviorista, mas de modo bastante diferenciado: *o modelo pragmático-reconstrutivista, o modelo expressivo-psicanalista e o formalista-cognitivo* (Efland, 1995, p.28-29)

O modelo de educação artística designado por Efland de *pragmático-reconstrutivista* (1995, p.31) defende uma abordagem curricular onde o professor procura soluções variadas e apresenta aos alunos questões que partem do grupo, da comunidade. Este modelo surge nos anos 30, entre a primeira e a segunda guerra mundial "quando professores, de todas as áreas, recorreram ao método de resolução de problemas para que os alunos, conscientes da realidade social, fossem capacitados de atuar sobre ela, e assim contribuir para a mudança" (Sousa, 2007, p.23). Esta ideia vem na linha de pensamento de Dewey que já no início do séc. XX (ao contrário dos seus contemporâneos) "entendia que a escola, como um centro de educação primordial, devia preparar os alunos para a resolução dos problemas com que deparavam no seu ambiente físico e social" (Lalanda & Abrantes, 1996, p. 43).

De alguma maneira foi o mesmo pensamento pedagógico que esteve por detrás da Bauhaus e é por isso que o método de Design (semelhante ao que vulgarmente chamamos de método de projeto) está associado a esta corrente.

Efland (1995, p.31) afirma que professores com esta visão "organizam a aprendizagem à volta de situações do dia-a-dia", estimulam respostas para além das imediatas e procuram proporcionar aos alunos experiências significativas.

Quase em simultâneo surge o modelo *expressivo-psicanalista* resultado da ascensão da Psicologia do Desenvolvimento e da Psicanálise e que defende uma abordagem curricular centralizada na esfera emocional do aluno assumindo até um propósito terapêutico (Acaso, 2009, p.94). O movimento da Expressão Livre também chamado de "Educação pela Arte", iniciado um pouco antes da conclusão da Segunda Guerra Mundial, é encabeçado por Her-

---

<sup>7</sup> "Este ponto de vista, que denota uma forte influência da psicologia cognitiva, traduz uma perspetiva construtivista do ensino reflexivo que compromete os alunos com os fenómenos em vez de advogar que lhes sejam, de forma circunscrita, explicadas coisas" (Chaves, 2002).

bert Read<sup>8</sup> e Viktor Lowenfeld (Sousa, 2007, p.24). Este último proclamava uma "não-ação" do professor, acreditando que a capacidade criativa era fruto do desenvolvimento interno do aluno e portanto remetia ao professor apenas a tarefa de zelar pela manutenção das condições apropriadas do espaço onde essa expressão livre do aluno ocorreria. Apesar de esta abordagem ter levado a uma certa "banalização" do ensino da Arte foi sem dúvida fundamental para a sublimação da criatividade pessoal do aluno.

A par destes modelos curriculares e, como tentativa de integrar as Artes Visuais num currículo que continuava a traduzir-se, na prática, como um conjunto de disciplinas, surge a necessidade de articular um sistema organizado de conhecimentos disciplinares que se baseavam na ideia que os artistas trabalham para cumprir objetivos concretos, com conteúdos, com uma metodologia e com resultados que se podem submeter a uma avaliação quantitativa. Surgiu assim uma corrente da Educação Artística que Efland (1995) chama de *formalista-cognitiva* na qual podemos encaixar o modelo teorizado e difundido pelo Centro Getty<sup>9</sup> designado por *Discipline-Based Art Education* (DBAE) e o precedente difundido pelo MoMA (Museu de Arte Moderna de Nova Iorque), o *Visual Thinking Strategies* (VTS), que é hoje o modelo mais utilizado em museus e que pouco a pouco vai fazendo eco nas escolas (Acaso, 2009, p.108).

A DBAE foi o primeiro modelo a redigir e a consolidar o seu desenho curricular num documento. A DBAE desenvolveu uma base de ensino baseada num corpo de 4 disciplinas: estética, crítica de arte, história da arte e criação artística. No entanto a seleção de conteúdos incluída nestas disciplinas não desperta realmente o espírito crítico do estudante já que proclama uma produção artística que se baseia nas técnicas, na história, numa análise iconográfica superficial que chama de crítica de arte e numa teoria de arte que se baseia em memorizar reflexões de determinados autores (Acaso, 2009, p.99). Elliot Eisner é um teórico que está por detrás de todo este projeto.

O VTS baseia-se em autores como Bruner, Vygotsky, Arnheim, Parsons e Gardner desenrolando-se em cinco fases: etapa descritiva, etapa de análises, etapa de classificação, etapa de interpretação, etapa de prazer. O objetivo do VTS é profissionalizar o processo de observação dos novos participantes, para que se tornem observadores autossuficientes (Acaso, 2009, p.109). O VTS não acredita na contextualização mas sim em valores educacionais que considera universais e intemporais, trabalha unicamente com um processo verbal, valorizando uma análise formal e considerando apenas uma interpretação da obra de arte como válida, a que é dada pelo artista, subalternizando o papel do espetador. Vê a experiência

---

<sup>8</sup> O autor "deu a conhecer o seu interesse pela educação num livro, intitulado *Education through Art*, no qual propôs recuperar a dimensão estética para a educação. Nas décadas seguintes o seu texto serviu de manifesto para reformas educacionais em vários lugares. O valor desse interesse consistia na convicção de que a industrialização e transformações sociais imediatas tinham provocado a alienação dos indivíduos" (Fróis, 2012, p.64).

<sup>9</sup> O centro Getty liderou desde 1966 até 1999, o desenvolvimento teórico na área da Educação Artística, nos Estados Unidos da América (Acaso, 2009, p.96).

artística como uma prática objetiva e não como uma experiência e dá ao educador o protagonismo do processo de ensino e aprendizagem (Acaso, 2009, 110-111).

Posto isto, destacamos a atualidade da visão *pragmático-reconstrutivista* do currículo. Acreditamos que esta deverá estar na génese de uma abordagem curricular que tem como base conceptual o que ocorre fora da aula (Acaso, 2009, p.105). Será aqui que, em 1996, Arthur Efland, Kerry Freedman e Patrícia Stuhr<sup>10</sup> assentaram as bases Educação Artística Pós-Moderna (EAP). Este novo desenho curricular fomenta a conexão com a realidade da comunidade concreta onde o processo educativo tem lugar. É o primeiro currículo que enlaça com a racionalidade comunicativa da pós-modernidade pretendendo formar pensadores críticos sobre o sistema social atendendo à diversidade cultural da arte e das pessoas (Acaso, 2009, p.135-137).

Na década passada Hernández e Ventura (2008) desenvolvem também uma proposta curricular pós-moderna onde propõem uma nova maneira de organizar os *conteúdos* escolares. Estes defendem a organização do currículo por projetos de trabalho, onde as Artes Visuais teriam um papel aglutinador, contrariando o seccionamento do tempo e do espaço por disciplinas específicas a um campo de saber que não traduzem o que acontece fora da escola. A visão de Hernández e Ventura remete ao pensamento de Dewey (1902). A implantação generalizada e global deste currículo exigiria enormes mudanças políticas mas principalmente culturais que de, alguma forma o paradigma pós-moderno começa a esboçar mas que demoram a ser compreendidas de forma generalizada por todos.

Por fim destaca-se ainda a proposta curricular artística formalizada por Maria Acaso em 2009, o *currículo placenta*. A ideia geral subjacente ao *currículo placenta* é que o professor está presente e alimenta-nos enquanto precisamos, mas o objetivo é tornar o aluno suficientemente forte para conseguir ser completamente autónomo de tal maneira que nos *expulse*, já não precise de nós para sobreviver. Maria Acaso (2009) intitula o livro onde teoriza este currículo de "*La educacion artística no son manualidades*" resumindo assim logo no título a sua visão sobre a Educação Artística.

Perante todos estas alterações curriculares que se foram sentindo, principalmente ao longo do século XX, Portugal foi respondendo sempre de uma forma protelada. Este desfazamento, em relação às práticas de educação artística desenvolvidas no estrangeiro, tem vindo a diminuir ao longo dos tempos mas situou-se entre os 40 e 18 anos de diferença no período entre 1860 e 1948 (Sousa, 2007, p.25). Estes intervalos traduzem principalmente a ideia de que "os percursos dos métodos de ensino, normalmente precedem em dezenas e dezenas de anos aqueles que os colocam em prática" (Sousa, 2007, p.25).

---

<sup>10</sup> Estes autores publicam em 1996 o livro "*Posmodern Art Education: an Approach to Curriculum*".

Assim sendo, as práticas em Portugal foram evoluindo de um modelo *mimético*<sup>11</sup> com um deslumbre *pragmático-reconstrutivista* (1860-1948) para um modelo *mimético* com um fascínio pela abordagem *expressiva-psicanalista* (1948-1972), assumindo desde 1972 uma postura *formalista-cognitivista* balançando entre uma aproximação mais *pragmático-reconstrutivista* ou *expressiva-psicanalista* (Sousa, 2007, p.30), dependendo mais da visão de cada professor do que de uma imposição oficial.

De modo que as visões contemporâneas sobre o currículo das Artes Visuais, que apontam para uma visão mais eclética e contextual do currículo promovendo acima de tudo a crítica e a reflexão, não são práticas generalizadas em Portugal. As reformas educativas continuaram a operar sobre a herança da *modernidade*, aplicadas, de acordo com o poder central, uniformemente por todo o país. Ora esta visão alimenta a ideia de que todas as escolas são iguais, o que não é real. A visão pós-moderna de currículo vem combater este processo de implantação de reformas e promove a visão da escola como um *Lugar* heterogêneo, uma vez que cada escola possui um contexto próprio, uma cultura própria, e por isso o que funciona numa escola pode não funcionar noutra (Natércio, 1999, p.41-52).

Abrantes (2000) num documento de trabalho produzido pelo Ministério da Educação definiu que o currículo contempla a um nível macro "os grandes objetivos para aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências<sup>12</sup> a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos" (Abrantes, 2000, p.5-6). No entanto, o autor, reforça que a um nível mais micro o currículo está relacionado com o modo como o professor implementa e operacionaliza na realidade o processo ensino-aprendizagem (Abrantes, 2000, p.5). Abrantes (2000) defende a transformação do currículo num projeto curricular de escola ou de turma como estratégia de contextualização. Passado treze anos, poucas foram as escolas que conseguiram efetivar esta medida sem marginalizarem os alunos remetendo-os para currículos ditos "alternativos". O que Abrantes (2000) proclamava era no fundo o plano aberto e dinâmico defendido por Ribeiro (1992) e o currículo projeto conceptualizado por Gaspar e Roldão (2007). Infelizmente estas visões curriculares são quase que miragens de acordo com as recentes reformas curriculares onde se sente uma certa nostalgia da modernidade.

---

<sup>11</sup> Penim (2011) identifica ainda entre as décadas de 1920 e de 1940 um subperíodo, dentro do período mimético, que acompanhou "as exigências de cromatismo com a procura de um equilíbrio entre diferentes modalidades do desenho, nomeadamente a de desenho geométrico, desenho decorativo e desenho à mão livre. Embora o desenho geométrico ainda mantivesse um forte estatuto, os compêndios de desenho encheram-se de aplicações decorativas e estilizações vegetalistas, plenas de cor".

<sup>12</sup> "Definida em termos mais pedagógicos, a competência é a capacidade de mobilizar (identificar, combinar e utilizar) em conjunto de saberes, de saberes-fazer e de saberes-ser par resolver um conjunto de situações problemas (e não simples aplicações)" (De Ketele, 2006, p.114).

## 2.2.2 Avaliação

Paralelamente a todas estas visões curriculares a definição de *avaliação* também tem vindo a ser questionada, não se deixando porém de pensar nela como uma ferramenta verificação do sucesso ou o insucesso do aluno. No entanto tem-se posto em causa qual o *objeto* a ser verificado. No caso das Artes Visuais este objeto tende a variar entre domínios mais técnicos ou mais criativos.

Nas últimas quatro décadas assistiu-se a inúmeras reformas que tiveram como objetivo máximo eliminar as desigualdades de acesso à escola instaladas durante a ditadura do Estado Novo. No entanto se a massificação do ensino foi algo inegavelmente atingido, o mesmo não se pode dizer da *massificação do sucesso* (Gaspar & Roldão, 2007, p.140). O insucesso escolar é um fenómeno explicado, até meados do século passado, pela *Teoria dos Dons*. Esta teoria propunha uma interpretação biológica do aluno, partindo do pressuposto que é possível medir inteligências, de acordo com a tendência para justificar tudo de modo racional e técnico do modernismo. De acordo com isto a criatividade era entendida como um dom natural, um talento individual, frequentemente interpretada como um processo excecional (Barbot, Besançon & Lubart, 2011. p.58). Contrariando esta ideia surgem, nesta época, múltiplos teóricos, dos quais se destaca Guilford, que apresentam a criatividade do ponto de vista psicológico, distribuída largamente pela população em geral podendo ser desenvolvida e medida (Barbot, Besançon & Lubart, 2011. p.58).

A par disto emerge nos anos 60 a *Teoria da Reprodução Cultural* desenvolvida no contexto francês por Pierre Bourdieu. Esta teoria vem introduzir a ideia de que quando os alunos entram na escola possuem já uma bagagem constituída pelo seu capital social, económico e cultural que facilita ou dificulta o desempenho escolar (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 21).

Ainda durante século passado surgem inúmeros teóricos dos quais se destaca Piaget, Selman, Erikson e Vygotsky, no plano da psicologia, que desenvolvem a *Teoria do Desenvolvimento Cognitivo*, a *Teoria do Desenvolvimento Interpessoal*, a *Teoria do Desenvolvimento Psico-Social* e a *Teoria do Desenvolvimento Socio-cultural* respetivamente. Todas estas teorias têm em comum o estudo dos mecanismos de desenvolvimento humano, apresentando novas maneiras de compreender o modo como pensamos e aprendemos.

Acreditamos que estas teorias contribuíram para uma visão sistémica da inteligência protagonizada por Sternberg<sup>13</sup>(Sternberg, Lautrey & Lubart, 2003) e Gardner<sup>14</sup> (2002).

---

<sup>13</sup> De acordo com o autor a inteligência inclui capacidades analíticas, criativas e práticas (Afonso, 2007, p.208-211).

<sup>14</sup> Gardner é o autor da Teoria das Inteligências Múltiplas onde define sete diferentes inteligências, isto é, sete diferentes grupos de know-how: o linguístico, o musical, o logico-matemático, o espacial, o cinestésico, o intrapessoal e o interpessoal (Efland, 2002, p.61).

*Sternberg (1977) propôs uma nova teoria – Teoria Triárquica da Inteligência Humana (Sternberg, 1985)– e mais tarde um novo conceito – Inteligência Funcional (Successful Intelligence) (Sternberg, 1996). À semelhança de outros autores, como H. Gardner (1983, 1999), P. Salovey & J. Mayer (1990) ou S. Ceci (1996), introduz uma perspectiva complexa da inteligência como sistema que abrange variáveis individuais, situacionais e relacionais, e que desafia as noções e os instrumentos tradicionais de medida da inteligência. (Afonso, 2007, p.9)*

No fundo o que estas teorias trazem para a educação é que para promover a aprendizagem e o sucesso dos alunos é essencial que o currículo seja visto como um projeto dinâmico e contextualizado, e não como um plano estático e fixo, de modo a ir ao encontro tanto dos diferentes capitais culturais como das várias inteligências dos alunos promovendo simultaneamente situações que desenvolverão nos alunos competências analíticas, criativas e práticas. Assim sendo, a definição de avaliação está diretamente ligada com aquilo que consideramos ser o currículo. Abrantes (2000, p.9) defende ainda uma perspetiva integrada de currículo e avaliação afirmando que muitos dos problemas visados na escola resultam de uma separação entre estes dois sistemas. Esta visão curricular de encontro aos alunos, só será real se as ferramentas de avaliação acompanharem esta mesma teoria e avaliarem de acordo com estes pressupostos sistémicos. Apesar de todos os estudos e teorias educativas em prol desta ideia, o formato tecnicista continua a manipular a escola e é o principal responsável pelo crescente insucesso dos alunos (Gaspar & Roldão, 2007, p.136).

Tal como o conceito de currículo, o de avaliação está também associada a uma mudança de paradigma, neste caso do *paradigma clássico e experimental* para o *naturalista e etnográfico* e que correspondem igualmente à passagem da *Modernidade* para a *Pós-modernidade* (Fernandes,1998, p.13). Os mesmos pressupostos filosóficos que influenciaram a conceção de currículo alteraram também o processo avaliativo dos alunos.

O primeiro paradigma, que se baseia numa racionalidade instrumental, proclama um modelo de avaliação por objetivos ou um modelo de investigação e desenvolvimento. Ambos os modelos assentam na medição dos produtos realizados. O que os diferencia é o facto do segundo modelo prever uma fase de diagnóstico do comportamento dos alunos para que posteriormente, na linha das teorias behavioristas seja possível verificar se os comportamentos foram ou não alterados (Fernandes,1998, p.14-15).

O segundo paradigma pressupõe um novo conceito de avaliação qualitativa e holística (Fernandes, 1998, p.16). Esta pressupõe a ideia de aprendizagem "como um processo de construção de significados" (Fernandes, 1998, p.17).

Habermas propõe ainda um outro modelo de avaliação, dentro deste paradigma, designado de crítico e emancipatório (pós-crítico) e que se estabelece "através da reflexão e do discurso" (Fernandes, 1998, p.20). Segundo Habermas a *reflexão* ajuda o aluno a entender "por que razão se deram determinados desenvolvimentos ou factos" (Fernandes, 1998, p.20)

e o *discurso* permite aos alunos encontrarem consensos onde apoiam as suas decisões e que lhes permite evoluir com mais confiança na construção dos seu próprios significados.

Tradicionalmente a avaliação do ensino das Artes Visuais está ainda dentro do paradigma moderno privilegiando uma tipologia de avaliação assente na comparação de produtos uns contra os outros, não só em aspetos técnicos como criativos, e posicionando-os numa escala normativa. Este tipo de procedimentos perpetua preconceitos culturais e fomenta a subjetividade das práticas educativas do ensino artístico. Esta tendência é também alimentada pelos estudos sobre a criatividade desenvolvidos ao longo do século XX que contribuíram para o entendimento da estrutura do pensamento criativo mas não transformaram esse entendimento em práticas avaliativas dentro da sala de aula (Barbot, Besançon & Lubart, 2011, p.68). Fica-se com a ideia que destes estudos saem muitas teorias que esboçam estratégias de como promover a criatividade mas não de como a avaliar num contexto educativo. Há no entanto alguns estudos recentes (Barbot, Besançon & Lubart, 2011) que pretendem dar esse salto. Assim sendo, estes autores propõem uma nova perspetiva da avaliação da criatividade baseada na questão *como (e onde) é este estudante criativo?* e que designam de *Evaluation of Potential for Creativity, EpoC* (Barbot, Besançon & Lubart, 2011). À parte das críticas que se podem fazer a esta perspetiva, ela aponta para uma visão mais sistémica e pós-moderna da avaliação.

Os autores propõem que se avalie dois conjuntos de micro processos simultaneamente, divergentes-exploratórios e convergentes-integrados, ao contrário de teorias anteriores que privilegiavam apenas uma delas (Barbot, Besançon & Lubart, 2011, pp.62-63). Tal como os autores, acredita-se que um resultado verdadeiramente criativo só é possível recorrendo de forma cíclica a estes dois conjuntos de micro processos, divergindo um pensamento convergente e convergindo um pensamento divergente, à procura de uma solução final única e inovadora.

Barbot, Besançon & Lubart (2011, p.60 e p. 63) defendem que os micro processos divergentes-exploratórios pressupõem um processo de avaliação baseado na quantidade de produção e referem-se à competência de gerar o maior número de ideias partindo de um único ponto de partida, incluindo fatores como a flexibilidade, o pensamento divergente e a codificação seletiva (capacidade de mobilizar informação contextual relativa a um problema). Enquanto os micro processos convergentes-integrados remetem para uma avaliação baseada no produto focando a qualidade da produção. Referem-se à atividade de explorar novas maneiras inesperadas de combinar elementos, invocando o pensamento associativo, a comparação selecionada e a combinação permitindo a síntese de vários elementos heterogéneos convergindo-os numa única e original produção (Barbot, Besançon & Lubart, 2011, p. 63).

No fundo estes dois grupos de micro processos cognitivos vêm sublinhar a importância da reflexão na produção artística.

### 2.3 Contributo curricular das Artes Visuais

Em muitos contextos escolares, as disciplinas ditas artísticas são as únicas que permitem aos alunos refletirem sobre eles próprios e sobre o mundo que os rodeia. (Hausman, 1967, p.17). São por isso disciplinas fundamentais

*(...) numa época em que o desenvolvimento de aptitudes para o pensamento é especialmente importante, numa época em que se espera que o ensino prepare a pessoa para que trabalhe em mais do que uma ocupação ao longo da vida, a presença de um programa que fomente a flexibilidade, a tolerância perante a ambiguidade (...) e que dependa do exercício do bom juízo fora do âmbito das regras, é um recurso especialmente valioso. (Eisner, 2011, p.57)*

Realmente o mundo está em constante mudança, e o que é hoje um facto importante a ser analisado e compreendido já não o é amanhã. Ao educar os alunos para serem mais sensíveis e conhecedores do seu mundo, estamos a provi-los de uma chave para lidar com o futuro. A conceção artística requer a criação de novas visões e perceções sobre todos os momentos da vida, estabelecendo-se "contacto com os demais compartimentos de uma cultura" (Eisner, 2011, p.19). As disciplinas artísticas, nomeadamente o *Desenho*, estimulam a construção de estruturas pessoais de Ver e Sentir que desenvolvem no aluno competências para uma compreensão real dos fluxos visuais e sociais com que é confrontado.

No entanto, e "apesar da recente campanha sobre a sua contribuição para o rendimento escolar, as artes consideram-se agradáveis mas não necessárias" (Eisner, 2011, p.13). Continua-se a pensar nas disciplinas de Artes Visuais como aquelas onde os alunos se divertem e relaxam do trabalho intelectual promovidos pelas demais.

*Quando perguntamos a alguém um nome de um grande intelectual da história da Cultura Ocidental, as pessoas normalmente dizem primeiro Einstein ou Newton primeiro que Rembrandt ou Picasso (...) O viés que persiste é que as artes não só fazem pouco exigências intelectuais como na realidade retiram tempo e recursos de esforços considerados mais "sérios". (Efland, 2002, p.1-2)*

Também Hausman (1967, p.17) sublinha a importância que as Artes Visuais têm no desenvolvimento do conhecimento e da percepção dos símbolos visuais e da capacidade de dar uma forma visual a emergentes ideias e sentimentos. Foi a procura de um sistema de símbolos que contribuiu para o desenvolvimento da teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 2002) e que mais tarde iluminou a visão do desenho como um processo cognitivo (Efland, 2002, p.61). Estas recentes descobertas sobre a estruturação da inteligência humana, vieram reivindicar o estatuto intelectual das artes, conquista essa que ainda não se vê refleti-

da na escola (Efland, 2002, p.6). De acordo com tal, Efland avisa que " negligência e a omissão das artes na educação, estreita o potencial cognitivo dos adultos de amanhã" (2002, p.2). Até porque acreditamos que só as artes conseguem dinamizar um currículo que vá de encontro às inteligências múltiplas de todos os alunos, promovendo assim o sucesso e a valorização do conhecimento de cada um. Deste modo, ao colocarmos as disciplinas de Artes Visuais para segundo plano (ou mesmo para fora do currículo formal), estamos a afetar profundamente o desenvolvimento integral dos alunos. Ora, como professores de Artes Visuais, temos que estar despertos para que isto não aconteça. Para além das pressões que podemos efetuar junto à esfera política, é na escola, trabalhando com qualidade, promovendo aprendizagens verdadeiramente significativas, que podemos sublinhar o inquestionável contributo curricular das Artes Visuais. Deixamos ainda a ideia de que incrementar uma consciência social é missão de todas as disciplinas, mas as artísticas são as mais adequadas para trabalhar de encontro a esse objetivo (Acaso, 2009, p.104).

## **2.4 Curso de Artes Visuais - Disciplina de Desenho A**

A disciplina de Desenho A incorpora o núcleo de disciplinas específicas do Curso humanístico-científico de Artes Visuais, sendo transversal ao 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade. Existe ainda uma variante B nos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12.º ano de escolaridade, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias.

De acordo com decreto-lei n.º24/2006, de 6 de Setembro, os alunos que frequentam, na escola, o 10.º ano do Curso de Artes Visuais possuem cinco disciplinas de carácter geral (Português, Inglês, Filosofia, Educação Física e Tecnologias de Informação e Comunicação) mais três de carácter específico (Desenho, Geometria e História da Cultura e das Artes ou Matemática B). No 11.º ano de escolaridade os alunos frequentam as mesmas disciplinas do 10.º ano de escolaridade com exceção de Tecnologias de Informação e Comunicação, mas no 12.º ano de escolaridade têm apenas Português, Educação Física, Desenho e Oficinas de Artes.

O desenho é a base de formação de todas as áreas profissionais ligadas à arte e portanto é legítimo considerar esta disciplina como estruturante da formação dos alunos que efetuam o ensino secundário nas áreas artísticas. O objetivo principal da disciplina é munir os alunos de competências que lhes permitam “dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho”(Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.3).

O programa da disciplina divide-se em três áreas de exploração: a *perceção visual*, a *expressão gráfica* e a *comunicação*. A *perceção visual* relaciona-se com os aspetos biopsico-

lógicos presentes na apreensão visual. Serão estudados, durante os três anos da disciplina, procedimentos que tornarão a *expressão gráfica* mais eficaz em relação à sintaxe preceptiva e cognitiva permitindo adquirir uma elevada perspicácia perceptiva e expressiva. No estudo da expressão gráfica exploram-se os suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia. O estudo dos *processos de comunicação* está relacionado com a função semântica do desenho ressaltando os planos de expressão e de conteúdo. Inclui-se neste domínio a análise do desenho contemporâneo (sincronia) e ao longo dos tempos (diacronia). Estas áreas de exploração são comuns aos três anos do secundário, apresentando-se em cada ano conteúdos de aprofundamento ou sensibilização de acordo com as condicionantes etárias. De qualquer maneira o programa articula-se sobre os princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação ao contexto.

O programa estabelece a *Unidade de Trabalho* (UT) como a metodologia mais apropriada à aula de Desenho, dando uma maior importância à atividade oficial como modo de exploração de conteúdos. Cada UT deverá ser integradora e transversal aos conteúdos do programa. Neste relatório substituiremos a expressão *Unidade de Trabalho* por *Projeto*. O importante é que ambas as expressões pressupõem um processo de trabalho por projetos promovendo uma maior mobilização de saberes que um sistema de abordagem conteúdo a conteúdo não permite. O programa defende ainda exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, tipo memórias descritivas, que devem acompanhar o desenvolvimento do projeto, indo por isso ao encontro de uma avaliação crítica e emancipatória.

Concluimos, assim, da análise efetuada que o programa se afirma como uma proposta de trabalho aberta que oferece aos professores espaço para gerirem de forma dinâmica o processo de ensino, mostrando uma crescente sensibilidade para a sua contextua

[página deixada intencionalmente a branco]

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

O entendimento do clima organizacional do contexto escolar particular onde trabalhamos é essencial para compreendermos, logo à partida, quais as barreiras que teremos de transpor ou pelo contrário os pontos de base onde poderemos apoiar a nossa postura educativa. De modo que nos pareceu essencial analisar os contextos histórico e geográfico, sociológico e espacial, pois todos contribuem para o clima específico da Escola Secundária da Portela, ESP (Figura 1). Para além disso, o modo como o projeto educativo e o regulamento interno estão estruturados, entre outros aspetos relativos ao funcionamento geral da escola, permitiram-nos tirar algumas conclusões importantes que influenciaram a conceção deste projeto, nomeadamente a relação da escola com a comunidade.

**Quadro 1.** Resumo da Caracterização Escolar

Ano de abertura da escola	1988
Área de influência da escola	Portela, Prior Velho, Sacavém, Bobadela, Unhos e S. João da Talha
Anos de escolaridade	7º ao 12º ano
Nº de alunos	1000
Alunos com nacionalidade portuguesa	80%
Nº de turmas	40 (19 no 3º Ciclo e 21 no Secundário)
Nº de professores da escola	100
Nº de professores do Grupo 600	5
Diretora	Dr. Marina Simão



**Figura 1.** Portão principal da Escola Secundária da Portela. Fonte: Própria, 2012

### 3.1 Contexto Histórico e Geográfico

A ESP situa-se na zona norte da urbanização da Portela. Esta urbanização situa-se na parte oriental da área metropolitana de Lisboa, pertencendo já ao concelho de Loures (Figura



Figura 2. Mapa da Divisão Administrativa do Concelho de Loures. Fonte: Junta de Freguesia da Portela, 2011.



Figura 3. Blocos de Apartamentos da Portela. Fonte: Própria, 2011.

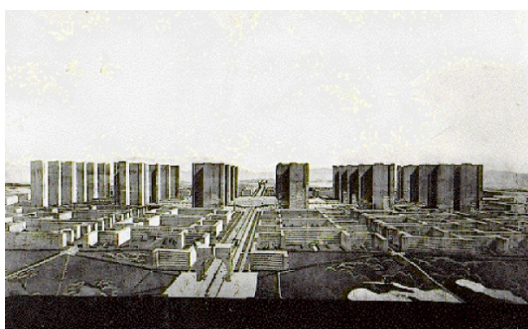


Figura 4. Ville Contemporaine, Le Corbusier. Fonte: Coelho, 2010, p.20.

2). Entre os anos 60 e 70 os terrenos agrícolas às portas de Lisboa foram substituídos por grandes urbanizações que pretendiam responder às necessidades emergentes de habitação, resultantes do êxodo rural e da chegada massiva de pessoas provenientes das ex-colónias. É neste contexto que surge a Urbanização da Portela (1960-1979), da autoria do arquiteto Fernando Silva (1914-1983).

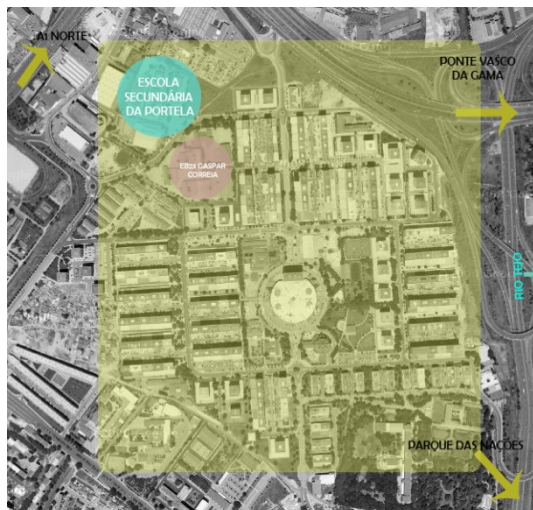
Apesar de muitas vezes apelidados de *caixas de fósforos* (Figura 3), a urbanização foi desenhada segundo as diretrizes da Carta de Atenas<sup>15</sup>, seguindo as orientações císticas da vanguarda socialista, como se praticava nos países da Europa Oriental (Figura 4).

Desde o início do projeto que foram definidos três equipamentos escolares dimensionados com base na população estimada. O local de implantação dos edifícios escolares foi definido tendo em conta as distâncias percorridas pelos habitantes de casa até à escola, de modo que os equipamentos escolares ocuparam por alguns anos “pavilhões pré-fabricados em situações precárias” (Coelho, 2010, p.47) no centro da urbanização, junto ao centro comercial. O espaço ocupado pela primeira escola secundária da Portela é hoje o jardim central da Portela. A ESP, tal como a conhecemos hoje, implantada em terrenos da antiga *Quinta da Vitória*,

começou a funcionar em 1988 apenas com um único pavilhão. Os restantes pavi-

<sup>15</sup> A Carta de Atenas é um documento de compromisso, datado de 1933, redigida no Congresso Internacional de Arquitetos e Técnicos de Monumentos Históricos que teve Lugar em Atenas, na Grécia, em outubro de 1931. Foi redigido e assinado por grandes arquitetos e urbanistas internacionais do início do século XX, entre os quais se destaca *Le Corbusier*. A Carta pretendia dar linhas de orientação sobre o exercício e o papel do urbanismo dentro da sociedade sendo ainda hoje uma referência para a arquitetura contemporânea.

lhões foram construídos posteriormente (Figura 5). Teve sempre uma gestão autónoma em relação às outras escolas da urbanização mas em 2010 integrou o (Mega) Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide que já existia desde o ano letivo 2003/2004, tornando-se a escola sede.



**Figura 5.** Mapa de localização da escola na urbanização.  
Fonte: *Google Maps*, 2011.

### 3.2 Contexto Sociológico

A ESP é a única escola secundária da freguesia da Portela e por isso maior parte dos alunos vivem na mesma freguesia. Mais recentemente o raio de influência da escola alargou-se e começaram a frequentar a escola alunos provenientes do Prior Velho, Sacavém, Bobadela, Unhos e S. João da Talha, onde “a população residente possui um estrato populacional sociocultural médio-baixo de etnias e religiões diversas” (ESP, 2011, p.10). A população da escola tende assim a ser diversificada.

A maior parte dos alunos é de nacionalidade portuguesa seguidos pelos alunos oriundos dos países de leste. Os pais tem na sua maioria o ensino secundário e superior e trabalham sobretudo no comércio/serviços ou no ensino (ESP, 2011a, p.8). Destaca-se ainda o facto de habitarem na Portela um grande grupo de pessoas ligados à música, às artes plásticas e ao teatro. Talvez fruto deste contexto social, a população da escola é interessada, dinâmica e preocupada com a sua situação escolar, sendo uma escola com resultados escolares satisfatórios.

### 3.3 Organização Espacial

A ESP é uma escola semelhante a muitas outras escolas construídas nos anos 80. As salas de aulas e outras instalações e equipamentos escolares encontram-se distribuídos por oito pavilhões, de dois andares, unidos por uma estrutura coberta. A escola tem capacidade para aproximadamente 1000 alunos.

A escola é também conhecida por escola arco-íris porque cada pavilhão está pintado de uma cor (Figura 6). Deste modo, no pavilhão azul (1), ou central, estão concentrados os

serviços administrativos (Figura 7), os escritórios da Direção, a sala dos professores e diretores de turma, a reprografia, e a biblioteca. No pavilhão verde (3) situa-se o refeitório, o bar e a papelaria e no pavilhão creme (8) o ginásio. Os restantes pavilhões albergam as salas de aulas das diversas disciplinas. Destacamos o pavilhão amarelo (2) onde se encontram as salas destinadas às disciplinas no âmbito das Artes Visuais (Figura 8).

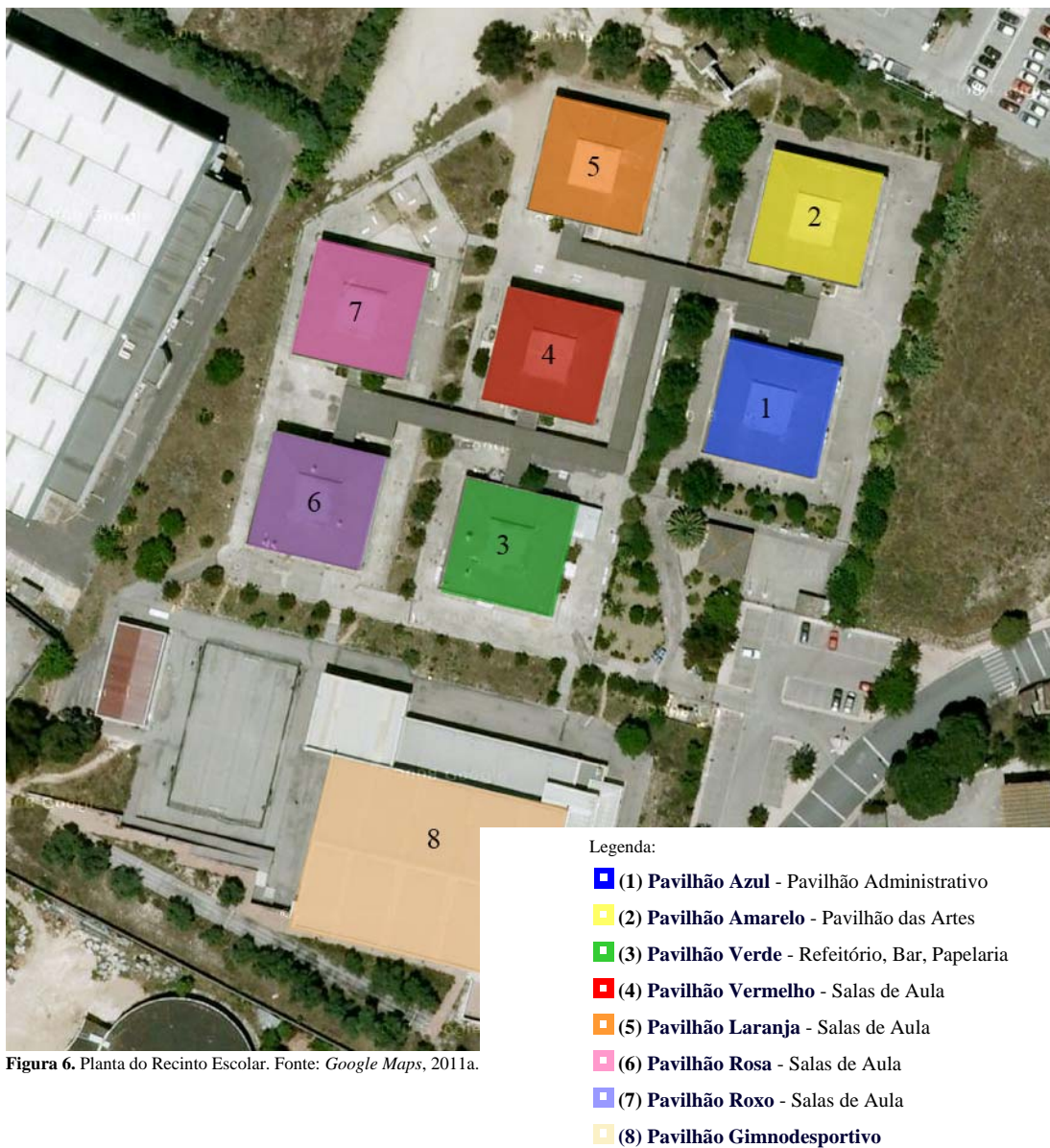


Figura 6. Planta do Recinto Escolar. Fonte: *Google Maps*, 2011a.



Figura 7. Espaço entre o pavilhão administrativo (1) e o pavilhão das artes (2). Fonte: Própria, 2011.

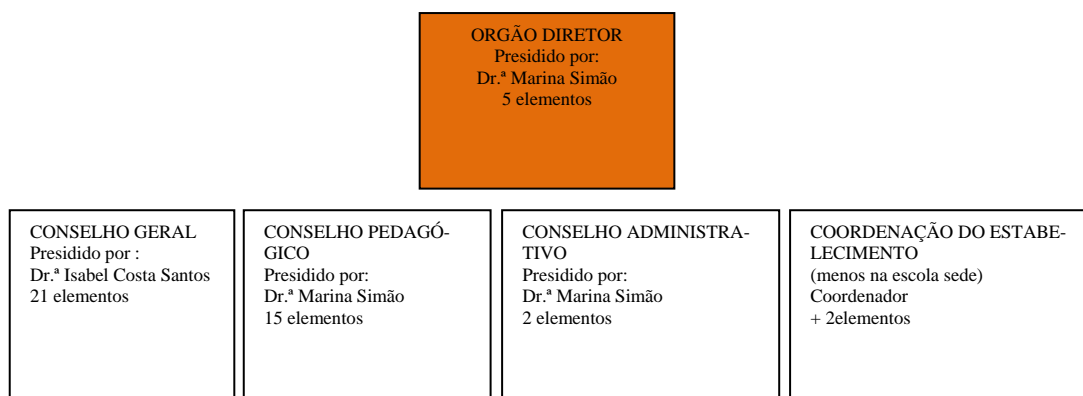


Figura 8. Interior do pavilhão das artes (2). Fonte: Própria, 2011.

### 3.4 Funcionamento Geral

O Projeto Educativo vigente na ESP foi elaborado em 2011 e propõe objetivos e metas a serem atingidos até 2015. Baseado no tema *Educar pelo desenvolvimento científico e pessoal*, o projeto destaca cinco princípios de atuação, nomeadamente (ESP, 2011a, p.13): Promover uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade atendendo aos princípios de equidade, de justiça e de igualdade de oportunidades; Promover a interatividade entre os vários elementos da Comunidade Escolar, reforçando as lideranças partilhadas, a responsabilização e a tomada de decisões; Promover as condições de segurança e bem-estar em todo o espaço escolar; Concertar os recursos e as estratégias para o combate à indisciplina promovendo uma cultura de cidadania; Privilegiar a articulação vertical entre as diferentes escolas, os vários ciclos de ensino e anos de escolaridade.

À semelhança de qualquer escola, a ESP possui um regulamento interno onde está exposto a organização administrativa e pedagógica da escola assim como os direitos e deveres de alunos docentes e funcionários. O *Quadro 2* demonstra como está organizada a estrutura administrativa e pedagógica da escola (ESP, 2012, p.18-31).



**Quadro 2.** Estrutura Administrativo-Pedagógica.

Os docentes da escola estão divididos por quatro departamentos disciplinares conforme a sua área de docência, designadamente o Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, o Departamento de Ciências Sociais e Humanas, o Departamento de Línguas e o Departamento de Expressões.

Cada departamento curricular possui um coordenador que tem como principais competências promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o Conselho de Docentes ou o Departamento Curricular e promover a articulação com outras estruturas ou serviços do Agrupamento, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica, assim como gerir as instalações e materiais específicos do Departamento. O Grupo 600 (Artes Visuais) encontra-se inserido dentro do Departamento de Expressões. O grupo é composto, este ano letivo, por oito professores (três da EB23 Gaspar Correia e cinco da ESP). O coordenador do grupo 600 é o Professor Rui Correia, professor de Geometria-Descritiva.

No âmbito das Artes Visuais a escola oferece no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade a disciplina anual de Educação Visual e a disciplina semestral de Área Artística. No 10º, 11º e 12º ano de escolaridade os alunos do Curso de Artes Visuais podem ainda usufruir das disciplinas de Desenho, História da Cultura das Artes, Geometria Descritiva e Oficina de Artes.

Ao nível dos serviços administrativos destacamos o facto de a cada turma ser atribuída uma gestora de turma. Assim sendo, ao contrário do que costuma acontecer em outros serviços administrativos escolares, não existem funcionárias que trabalham exclusivamente com a ação social ou com o processo de avaliação dos alunos, mas sim uma funcionária administrativa multidisciplinar que gere todas as questões relacionadas com a turma e que trabalha em paralelo com a diretora de turma.

A Escola tem clubes em funcionamento, alguns com atividades que se projetam na Comunidade – Artes, Desporto Escolar, Ciências, Teatro – e que são também oportunidade de ocupação de tempos livres dos alunos, incluindo no período de férias.

A Junta de Freguesia da Portela possui uma relação forte com a escola, visto que a atual presidente foi durante décadas a diretora da ESP.

### **3.5 Caracterização da Turma**

Em Setembro de 2012, a turma do 12.ºG era constituída por vinte e quatro alunos, pertencendo onze ao Curso de Artes Visuais e treze de Ciências e Tecnologias, com os quais partilham as disciplinas de carácter geral. Dos alunos do curso de Artes Visuais fazem parte cinco raparigas e seis rapazes dos quais só uma aluna é que não é de nacionalidade portuguesa, sendo proveniente da Colômbia. A maioria dos alunos reside na Portela e a média de idades é de dezassete anos, tendo o aluno mais velho 18 e o mais novo 17 anos, no início do ano letivo. Destaco ainda o facto de esta turma ter começado no 10.º ano de escolaridade com 30 alunos, todos do Curso de Artes Visuais, que vieram posteriormente a desistir e mudar de curso.

Antes da elaboração deste projeto foi apresentado à turma um questionário (ver apêndice I). Neste questionário os alunos responderam a questões relacionadas com as suas escolhas curriculares, mas tiveram também a oportunidade de dar a sua opinião sobre a escola e de falar das suas expectativas para o futuro. O questionário foi colocado numa plataforma *on-line*. Destacamos em seguida alguns dados recolhidos:

- os alunos responderam, quase na totalidade, que a razão pela qual tinham escolhido o Curso de Artes Visuais para prosseguir os seus estudos foi o seu interesse especial pelas artes ou um gosto especial pelo desenho;

- quanto à disciplina opcional escolhida, metade da amostra optou por Matemática e a outra por História da Cultura e das Artes;

- quando questionados, acerca do exercício/trabalho que gostaram mais de fazer nos anos transatos à disciplina de Desenho, apresentaram respostas diferentes e vagas;

- em relação ao futuro, a totalidade dos alunos apontou ter como principal objetivo concorrer à faculdade desejando a maioria ingressar em cursos de Design de comunicação ou de Equipamento;

- vários alunos assinalaram que gostavam de ver o pavilhão das artes remodelado e mais bem cuidado, lamentando que o pavilhão não seja exclusivo ao secundário. Queixam-se ainda dos bancos das salas que gostariam que fossem substituídos por cadeiras;

- afirmaram, quase na totalidade, não se sentirem seguros em relação aos seus conhecimentos no domínio do desenho, apontando como razão para tal a falta de bases que trazem do 10.º e 11.º ano de escolaridade.

Estes dados levam-nos a concluir, de uma forma empírica, que o seu percurso académico é caracterizado por uma certa ausência de experiências significativas e por uma falta de confiança no seu próprio trabalho.

Antes da aula de apresentação do nosso projeto fomos assistir a quatro aulas de Desenho lecionadas pela nossa professora cooperante. Verificamos nestas aulas uma certa inércia dos alunos perante as atividades propostas, mostrando-se um pouco apáticos e indiferentes à nossa presença.

Tivemos ainda a oportunidade de ver alguns trabalhos anteriores ao projeto, realizados como diagnóstico pela professora cooperante, uma vez que também é o primeiro ano que ela leciona a esta turma. Com base na análise informal que fizemos desses desenhos definimos a turma, relativamente às suas capacidades e competências em relação ao desenho, como uma turma com muitas dificuldades em compreender a essência do desenho, muito presa a ideias convencionais e ainda muito agarrada ao contorno. Na sua maioria os alunos possuem um registo pouco expressivo e inconsistente. De qualquer maneira estas conclusões só puderam ser mais fundamentadas após a fase diagnóstico formal prevista no início do nosso projeto.

Assim sendo, esta caracterização inicial da turma foi essencial para a construção do projeto que iríamos desenvolver com eles. Por exemplo, quando definimos o nosso processo estratégico de ensino em termos temporais, acabamos por decidir, em conjunto com a professora cooperante, atribuir mais tempo para as tarefas do que normalmente atribuiríamos, uma vez que verificamos que eles nunca tinham realizado nenhum projeto de criação artística de teor conceptual durante o seu percurso académico.

## 4. CONCEÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO LETIVA

### 4.1 Objetivos Gerais e Finalidades do Projeto

Este projeto de intervenção letiva foi concebido com o objetivo principal de mediar os alunos na procura de uma resposta, primeiro individual (postal) e depois em grupo (compilação de postais), ao problema antropológico e social que é a definição da Portela enquanto *Lugar*, estabelecendo um compromisso pessoal com elementos plásticos produzidos.

Apesar de o projeto ter sido traçado para responder a objetivos e finalidades muito específicas daquela turma, não deixa também de ir ao encontro de uma grande parte dos objetivos e finalidades gerais, comuns ao 10º, 11º e 12º ano, do Programa Nacional de Desenho (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, pp. 6-7), nomeadamente:

**Quadro 3.** Objetivos e Finalidades do Projeto de Intervenção Letiva

<b>Finalidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.</li> <li>- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.</li> <li>- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.</li> <li>- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.</li> <li>- Conhecer as articulações entre perceção e representação do mundo visível.</li> <li>- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</li> <li>- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.</li> <li>- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.</li> <li>- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.</li> <li>- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.</li> <li>- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.</li> <li>- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.</li> <li>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.</li> <li>- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</li> </ul>

## 4.2 Conteúdos Programáticos

Os conteúdos abordados neste projeto de acordo com o programa de desenho (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2002, pp.1-2) para o 12º ano foram os seguintes:

Quadro 4. Conteúdos do Projeto de Intervenção letiva

2. Mate-riais	<p><b>2.1 Suportes</b></p> <p><b>2.2 Meios atuantes</b></p> <p><b>2.3 Infografia.</b></p>
3. Procedimentos	<p><b>3.1 Técnicas:</b> modos de registo (Traço, mancha ou técnica mista)</p> <p><b>3.2 Ensaios:</b></p> <p>3.2.1 Processos de análise - Estudo de formas: Estruturação e apontamento (esquiço); Estudo de objetos e contextos com <i>apontamento das convergências perspéticas</i>; Estudo de contextos e ambientes (espaços interiores e exteriores, <i>paisagem urbana</i> e natural).</p> <p>3.2.2. Processos de síntese - <i>Transformação</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição;</li> <li>• Infográfica: utilização de filtros, articulação palavra/imagem;</li> <li>• Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes.</li> </ul>
4. Sintaxe	<p><b>4.2. Domínios da linguagem plástica:</b></p> <p>4.2.1. Forma:</p> <p>4.2.1.1. Traçados ordenadores: sistemas geométrico-matemáticos.</p> <p>4.2.2. Cor:</p> <p>4.2.2.1. Efeitos de cor.</p>
5. Sentido	<p><b>5.1. Visão sincrónica do desenho</b></p> <p><b>5.2. Visão diacrónica do desenho</b></p> <p><b>5.3. Imagem: plano de expressão ou significante:</b></p> <p>5.3.1. A imagem e a realidade visual: representação, realismo e ilusão.</p> <p>5.3.2. A imagem como objeto plástico.</p> <p><b>5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado:</b></p> <p>5.4.1. Níveis de informação visual.</p> <p>5.4. 2. A ação do observador.</p>

### 4.3 Abordagem Curricular e Didática

Em primeiro lugar consideramos ser essencial clarificar a nossa abordagem aos conteúdos apresentados no ponto anterior. Estes foram utilizados como meios, isto é, como *ingredientes* do projeto, e não como fins em si mesmos (Gaspar & Roldão, 2007, p.135).

Poder-se-ia dizer que porque trabalhamos sob um corpo teórico próprio da educação artística que de alguma maneira a nossa abordagem tocou o modelo defendido pela DBAE. No entanto não se pretendeu de todo sublinhar a postura fragmentária, racional e transmissiva deste modelo. Contrariando essa postura, procurou-se estabelecer uma abordagem que encara o projeto de trabalho como um meio para a reflexão social, mas principalmente como um processo mais significativo e contextualizado de aproximar os alunos ao corpo teórico próprio da educação artística. Mesmo nos momentos mais expositivos pretendeu-se ir ao encontro do que Freire considera ser uma aula expositiva válida: "o professor ou professora faz uma pequena exposição do tema e em seguida, o grupo de estudantes participa com o professor na análise da própria exposição" (Freire, 2011, p.119) construindo o seu conhecimento.

A nossa abordagem curricular e pedagógica pressupõe assim uma visão *construtivista* da aprendizagem e por isso o projeto foi pensado como um processo que se vai estruturando por camadas, onde o saber é construído e não transmitido. As novas camadas só contribuirão para a construção do conhecimento se forem sustentadas pelas camadas anteriores que vão sendo sucessivamente questionadas e reestruturadas (Efland, 2002, p.73).

Procurou-se durante o desenvolvimento do projeto ligar o vocabulário próprio da educação artística com a experiência de cada aluno mas tudo isto envolvido numa procura de sentido do processo criativo. Enquadrando esta atitude construtiva da aprendizagem num plano de ação sobre a sociedade atual que nos rodeia, em concordância com o modelo de educação artística *pragmático-reconstrutivista*. Pretendeu-se ir assim ao encontro de pressupostos de reflexão amplamente defendidos por Dewey (1902) e nos quais Hernández e Ventura (2008) também assentam a sua proposta de construção curricular, nomeadamente o trabalho com questões comuns e reais e o próprio conceito de trabalho de projeto, em prol de edificar estruturas de autonomia nos alunos.

*De entre as múltiplas vantagens desta estratégia formativa [trabalho de projeto] no sentido de promover a autonomia, destacam-se as três seguintes:*

*- desenvolve o pensamento divergente, despertando a iniciativa e a responsabilidade;*

*- estimula a capacidade de planear e executar com os seus próprios recursos, habituando ao esforço e perseverança, dando confiança e segurança no trato com os problemas reais.*

*- activa e socializa o ensino, inserindo o individuo conscientemente na vida social e ou profissional. (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.80)*

De acordo com isto pretendeu-se dinamizar, com o nosso projeto, o que Hernández e Ventura (2008) designam de debate cultural. "A noção de debate cultural supõe considerar que aprender é construir uma *narrativa*, uma história para ser partilhada com os outros (também com a família e com a comunidade)" (Hernández & Ventura, 2008, p.13).

Este tipo de abordagem permitiu envolver outras instituições da comunidade, a Junta de Freguesia, o Jornal da Freguesia, o Centro Comercial, a Feira de Velharias Local etc., o que veio contribuir para o aumento do alcance do projeto e ajudar para a abolição de algumas barreiras existentes entre a escola e a comunidade tornando-a num *espaço verdadeiramente público*.

*A ideia de um espaço público de educação levanta novos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços que se perderam no processo histórico de edificação dos "grandes" sistemas escolares. É por isso que insistimos na necessidade de ligar os professores às "comunidades", de recriar uma concepção diferente do trabalho escolar e da sua organização, de estabelecer novas relações dos professores às diferentes formas de conhecimento.*(Nóvoa, 2002, p.29)

Mas este projeto tocou ainda, em vários pontos, a abordagem curricular desenvolvida por Acaso (2009), o *currículo placenta*, na medida em que também foi nosso objetivo alimentar o aluno para que este crescesse e se tornasse autónomo. Também o *currículo placenta* procura trabalhar com uma realidade externa ao contexto educativo, mas Acaso (2005) foca-se mais numa realidade ligada à comunicação visual e às imagens que nos rodeiam e não ao espaço, como é o caso deste projeto. De qualquer maneira se olharmos mais amplamente para a abordagem educativa do *currículo placenta* (Acaso, 2009, p.211) encontramos algumas semelhanças com a abordagem deste projeto na medida em que estabelecemos:

- um conteúdo reflexivo: *Que Lugar é a Portela?*;
- um conteúdo vital: a *Portela*, conteúdo relacionado com a vida atual do aluno;
- um conteúdo auto selecionado, uma vez que a natureza do conteúdo reflexivo permite ao aluno, dentro do conteúdo vital, escolher a perspetiva que mais lhe interessava desenvolver; e
- um conteúdo profissional, uma vez que se trata de um conteúdo vital que poderia ser também trabalhado profissionalmente de tal maneira que os produtos finais serão publicados e utilizados pela Junta de Freguesia da Portela.

O que se pretendeu como meta final não era uma representação objetiva da realidade mas sim uma interpretação metafórica da mesma, que partisse de um referente interno e que transportasse a expressão do próprio aluno, levando ainda a nossa abordagem educativa também ao encontro de uma visão *expressiva-psicanalista* da educação artística.

Deste modo, apesar da nossa abordagem ter um forte acento *pragmático-reconstrutivista* (Efland, 1995, p. 31-32) esta não se encaixa numa única aproximação ao currículo e à didática do ensino das Artes Visuais. A sua polissemia permite-nos afirmar que é sobretudo pós-moderna (Efland 1995) no sentido em que promove um processo interpretativo do problema aliado a uma visão multidisciplinar da questão colocada.

De qualquer forma, a nossa abordagem curricular e didática procurou fundamentalmente facilitar o processo criativo dos alunos através da implantação de estratégias que em sala de aula estimulassem a reflexão e criatividade. "Por implicar desafio à maioria e ao conhecimento instituído, a criatividade envolve muito mais do que apenas funções cognitivas; envolve sobretudo uma tomada de decisão – a de “ser criativo” – e exige, por isso, um conjunto de recursos" (Afonso, 2007, p.216). Assim sendo, a nossa abordagem foi no sentido de organizar estes recursos de modo a facilitar essa tomada de decisão. Segundo a Teoria do Investimento Criativo, acredita-se que a criatividade "é um produto interactivo (e não acumulativo) entre seis fontes distintas: processos intelectuais, conhecimento, estilos intelectuais, personalidade, motivação e contexto ambiental" (Sternberg & Lubart, cit. Bahia & Nogueira, 2005, p.35). Bahia & Nogueira (2005, p.358) propõem que se olhe para estas fontes como pontos fundamentais de uma abordagem que pretende fomentar a criatividade em sala de aula. Assim sendo:

- Ao encontro dos *processos intelectuais* e de um *contexto ambiental* diligente decidiu-se dinamizar debates e comentários atentos que impulsionarão confrontos e atitudes críticas, contribuindo assim para o desenvolvimento do chamado *currículo oculto*<sup>16</sup>, promovendo um ambiente de comunicação, independência e avaliação. Procurou-se orientar os alunos na procura de respostas para além das imediatas, sublinhando a ideia que não havia uma resposta certa a esta questão (mas sim muitas) e incentivando-os a refletir sobre o seu próprio processo de produção artística. Esta abordagem parece-nos fundamental num currículo muitas vezes *formalista-cognitivo e/ou académico* que acaba por, muitas vezes, abafar o processamento intelectual que as artes exigem em favor do trabalho técnico. Não negamos que a educação artística se apoia num corpo teórico próprio mas acreditamos que tem que ser muito mais do que isso. Assim sendo, o mais importante, neste projeto de intervenção letiva, não era desenvolver uma *manualidade* (Acaso, 2009) mas sim desencadear durante o processo de produção artística dos alunos, para além de processos de execução, processos de análise

---

<sup>16</sup> A escola é a maior instituição, fora da família, em que estamos emergidos. Desde da creche os alunos aprendem que a vida é realmente como na escola (Jackson, 1968, p.37). Daí a importância de promover um currículo oculto que contribua para um crescimento social saudável dos indivíduos. "Esta definição chama a atenção para que existe nas escolas um currículo escondido (*hidden curriculum*) que é o conjunto de todas as aprendizagens que os alunos fazem através do contexto institucional e que facilmente nos passaríamos despercebidas. Na escola aprende-se muito mais do que é objecto de transmissão formal ou informal dos professores. A própria estrutura da escola transmite mensagens, por exemplo, através dela aprende-se que as organizações e a sociedade estão hierarquizadas, que é preciso encaminhar os problemas pelos canais próprios, que os diversos grupos tem poderes diferentes, etc. (Machado & Gonçalves, 1991, p.44)."

(Acaso, 2009, p.17) e reflexão pois acredita-se que estes processos elevam o processo criativo. Incentivou-se assim os alunos a dialogarem constantemente com o seu próprio trabalho, estimulou-se o que Schön chama de *back-talk* (Alarcão, 1996, p.13). Defendemos junto dos alunos que a própria ação apresenta-nos soluções que à partida não estávamos a contar com elas. Ora devemos refletir sobre elas e levar essa reflexão novamente para ação, neste sentido há um retorno para a ação de uma reflexão na ação. Sublinha-se assim a tese de Schön (1996), de que refletir acerca do que está a fazer enquanto se faz influencia, à sua maneira, o que se faz a seguir (Alarcão, 1996, p. 16), "encorajando o jovem a adiar a solução final até que todas as possibilidades sejam encontradas" (Bahia & Nogueira, 2005, p.358 cita Woolfolk, 1998). Incentivar a *reflexão na ação e sobre a ação* é assim recorrer a dinâmicas auto formativas que tornam os alunos mais autónomos e possibilitam um trabalho individualizado em sala de aula.

- Ao encontro do *conhecimento*, dos diferentes *estilos intelectuais e personalidades do aluno* e da sua *motivação* desenvolveu-se o projeto com base numa *Grande Ideia*. O *contexto de implantação da escola* é uma *Grande Ideia* (Walker, 2004), uma grande questão, dentro da qual cada aluno poderá encontrar o seu próprio elemento de trabalho. Pretendeu-se trabalhar com um *problema* suficientemente genérico para que cada aluno conseguisse, dentro deste encontrar uma perspetiva que se relacione diretamente com a sua *personalidade*, promovendo assim a sua autonomia mas mantendo elos de ligação com os trabalhos dos colegas, ajudando esta ligação a estabelecer paralelismos entre os alunos que nos podem ser úteis, nomeadamente na avaliação. Foi também importante o confronto do grupo com os diferentes conteúdos visuais apresentados por cada colega. Este projeto não só posicionou o aluno perante a sua própria imagem daquele *Lugar* como lhe deu a oportunidade de refletir e problematizar as imagens de todos os outros colegas da turma. Tal processo permite-nos ir ao encontro da teoria de Vygotsky que afirma que os alunos em conjunto aprendem de forma mais profunda (Fontes e Freixo, 2004, p.16). Entende-se ainda que o uso de problemas que partem de uma base real, familiar e querida ao aluno (Dewey, 1902) facilitará a sua ação sobre o significado ou conteúdo da imagem. Neste sentido o contexto de implantação da escola surge como matéria-prima projetual de excelência, uma vez que é uma plataforma de trabalho com que todos os alunos se relacionam, pois na maior parte das vezes, não só estudam como vivem nela. "Todo o cidadão possui numerosas relações com algumas partes da sua cidade e a sua imagem está impregnada de memórias e significações" (Lynch, 1960, p.11). Paralelamente o aluno sentir-se-á incluído se perceber que o que já sabe é importante para o desenvolvimento do projeto. Acreditamos assim que o uso do contexto de implantação da escola como matéria-prima projetual pode contribuir para uma escola mais inclusiva na medida que valida qualquer tipo de *conhecimento* próprio que o aluno tem sobre aquele espaço, respeitando o capital cultural e os *estilos intelectuais* de cada um. Tal como Freire

afirma, "sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, estes trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte"(1997, p.85-86) e essa compreensão deverá ser transportada para a sala de aula. Ora tal sentimento de inclusão irá ativar a *motivação* intrínseca que orienta a conduta dos alunos em prol de uma autossatisfação pela aprendizagem ou realização em si mesma (Wolfolk, 1986, p.338).

#### 4.4 Processo Estratégico de Ensino

O processo estratégico<sup>17</sup> de ensino que aqui iremos descrever anuncia o modo como se planeou efetuar, na prática, a abordagem educativa já explanada.

O projeto divide-se, estrategicamente, em duas fases, tal como sugerido no programa de desenho (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.16): uma que incide em processos de análise e outra em processos de síntese. Estes dois processos podem-se facilmente fundir, não são completamente estanques, mas existem tarefas específicas a cada fase.

*O processo de análise é definido à partida, como prática de desenho perante referentes, com apontamento das suas características, envolvendo o conceito de análise aplicado à prática de desenho.*

*O processo de síntese é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma aplicação de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais (...)* (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.16)

##### 4.4.1 Processos de Análise

Apontamos dentro dos processos de análise a perspetiva linear como o procedimento de representação que melhor possibilita o estudo de contextos. O que se procurou transmitir aos alunos é que apesar de existirem outros sistemas de representação da profundidade muito úteis para outros fins, nomeadamente as axonometrias, estas não conseguem colocar o observador no interior do desenho (Couceiro, 1992, p.123). Desta maneira, é um sistema bastante eficaz quando queremos representar, por exemplo, uma paisagem urbana.

Passados seis séculos de Brunelleschi<sup>18</sup>, a perspetiva continua ser o sistema mais usado para representar objetos tridimensionais num plano bidimensional. No entanto as suas regras podem ser utilizadas de modo mais rigoroso ou mais livre dependendo do tipo de registo. A nossa abordagem curricular e didática vai de encontro a esta ideia, e portanto pla-

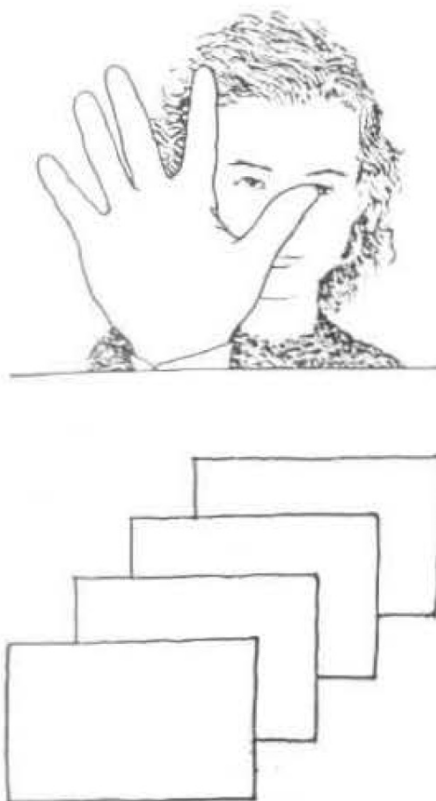
<sup>17</sup> Define o modo tático como organizamos a nossa prática letiva com vista a atingir "a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências, saberes práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos" (Roldão, 2010, p.58). Decidimos usar esta expressão em vez do termo, metodologia, vulgarmente usado, porque consideramos que este último remete para um processo fechado, racional e científico (Acaso, 2009, p.215) ao contrário do primeiro que remete para um processo aberto a alterações durante a sua concretização.

<sup>18</sup> É vulgarmente atribuída a Filippo Brunelleschi, a descoberta da perspetiva linear plana. Mas o que se sabe ao certo é que Filippo Brunelleschi realizou duas experiências de representação do espaço real que Alberti, teorizou no seu tratado *Della Pittura*, onde descreve o método de representação tridimensional rigoroso, *la costruzione legittima* (Trindade, 2008, p.89), que "pressupunha uma pirâmide visual, interetada por um plano de projeção, partindo de uma planta e de um alçado ou perfil para a definição dos vários pontos em perspetiva" (Couceiro, 1992, p.77-78).

neou-se enfatizar junto do aluno que o desenho em perspetiva linear consegue comunicar mesmo que não possua o rigor geométrico-matemático. Há no entanto alguns erros que não devem ser cometidos, mesmo em desenhos mais rápidos, nomeadamente: falta de convergência; linha do horizonte inclinada ou deformada; angulo mais próximo menor que 90°; falta de proporção. No essencial pretendia-se que os alunos chegassem à ideia de que os objetos vão diminuindo à medida que se distanciam do olhar, e que as linhas paralelas são convergentes para um ou mais pontos de fuga, não esquecendo que no mesmo cenário estes pontos situam-se na mesma linha do horizonte. A não ser se o “plano do objeto estiver inclinado, como no caso de uma tampa de uma caixa entreaberta, o ponto de fuga encontra-se acima ou abaixo da linha do horizonte. No entanto, encontra-se exatamente acima ou abaixo do ponto de fuga do plano paralelo aos olhos” (Hallawell, 2006, p.29).

Definiu-se ainda abordar o ensino da perspetiva de um ponto vista orgânico, apresentando aos alunos, através de exemplos visuais, elementos gráficos que não nascem de constantes geométricas mas que introduzem no desenho a sensação de profundidade pois permitem a criação de diferentes planos ou níveis mais ou menos distantes do observador. São estes (Couceiro, 1992, pp.29-32; Arnheim, 2000, pp.207-289):

- a sobreposição de objetos (Figura 9);
- a posição dos objetos na imagem;
- o recurso à perspetiva atmosférica;
- os gradientes de tamanho, claridade, saturação, nitidez, textura;
- o contraste cor quente-cor fria ou preto-branco (Figura10);
- a espessura e rivalidade do contorno (relação figura-fundo);e
- a projeção de sombra.



**Figura 9.** Utilização da sobreposição de objetos para sugerir profundidade. Fonte: Couceiro, 1992, p.29.

Previu-se que, dependendo da avaliação diagnóstica, se poderia realizar uma primeira aproximação à perspetiva optando por uma abordagem mais *formalista-cognitiva e/ou académica* procurando através de esquemas e exercícios sintetizar o processamento racional que existe por detrás da perspetiva. De acordo com uma visão *construtivista* da aprendiza-

gem pretendia-se, no entanto, que o aluno fosse um agente ativo nesta aproximação mais teórica e técnica da perspectiva, construindo conhecimento que depois conseguisse mobilizar para dentro do projeto.

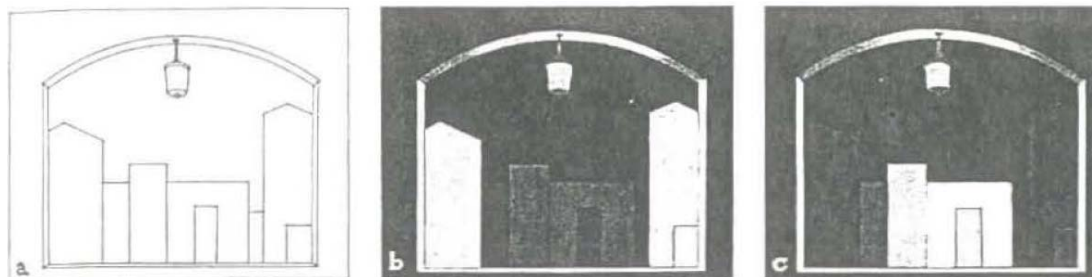


Figura 10. Utilização do contraste preto-branco para sugerir a profundidade Fonte: Couceiro, 1992, p.32.

Após uma aproximação mais teórica da perspectiva decidiu-se começar por representar o espaço exterior da escola explorando diversos suportes e modos de registo. O objetivo era consolidar algumas noções de perspectiva num espaço mais controlado e só depois avançar, com mais segurança, para o espaço urbano da Portela, mobilizando para fora da escola o que já teriam apreendido dentro dela. Pretendeu-se, antes de sairmos para o espaço urbano da Portela, fazer notar aos alunos que num conjunto edificado ocorrem fenómenos que não se verificam nunca em relação a um edifício isolado (Cullen, 1971, p.9). A ideia era assim convidar os alunos a movimentarem-se pela Portela "como um visitante curioso, desperto, que procura comover-se e encontrar pormenores que lhe permitam enriquecer o seu espaço mental" (Couceiro, 1992, p.xiv). Segundo Cullen (1971, pp.10-12), para suscitar estas reações emocionais devemos procurar três aspetos da cidade: *Ótica, Local e Conteúdo*. A intenção de Cullen (1971) é levar os urbanistas e arquitetos a pensar a cidade segundo estes pontos de vista e a utilizar estes três aspetos no seu próprio desenho urbano.

De acordo com os desígnios deste projeto, pretendeu-se apresentar aos alunos estes aspetos como referências espaciais, propostas de enquadramento urbano, que eles deveriam procurar desenhar. No campo da *Ótica*, Cullen (1971) fala-nos da *Visão Serial*<sup>19</sup> (Figura 11) e da criação de jogos urbanos que "exerçam sobre as pessoas um impacto de ordem emocional" (p.11). Planeou-se abordar este conceito propondo aos alunos que procurassem este jogo sequencial de espaços. Ainda dentro do campo da *Ótica*, Cullen (1971, p.11) apresenta-nos a diferença entre imagem existente e imagem emergente. A primeira apresenta a cidade "como uma sucessão de acontecimentos fortuitos" (Cullen, 1971, p.11) na segunda esses acontecimentos fortuitos surgem interpretados à luz da "arte do relacionamento [urbano] a colocar ao serviço da imaginação humana, com vista a fazer da unidade um todo coerente e dramático"

<sup>19</sup> Entende por *Visão Serial* a sucessão de surpresas ou revelações súbitas que a paisagem urbana oferece a um transeunte que atravessa a cidade a passo uniforme (Cullen, 1971, p. 11).

(Cullen, 1971, p.11). Ora são definitivamente este tipo de imagens, as emergentes, que se esperava incentivar o aluno a procurar desenhar.

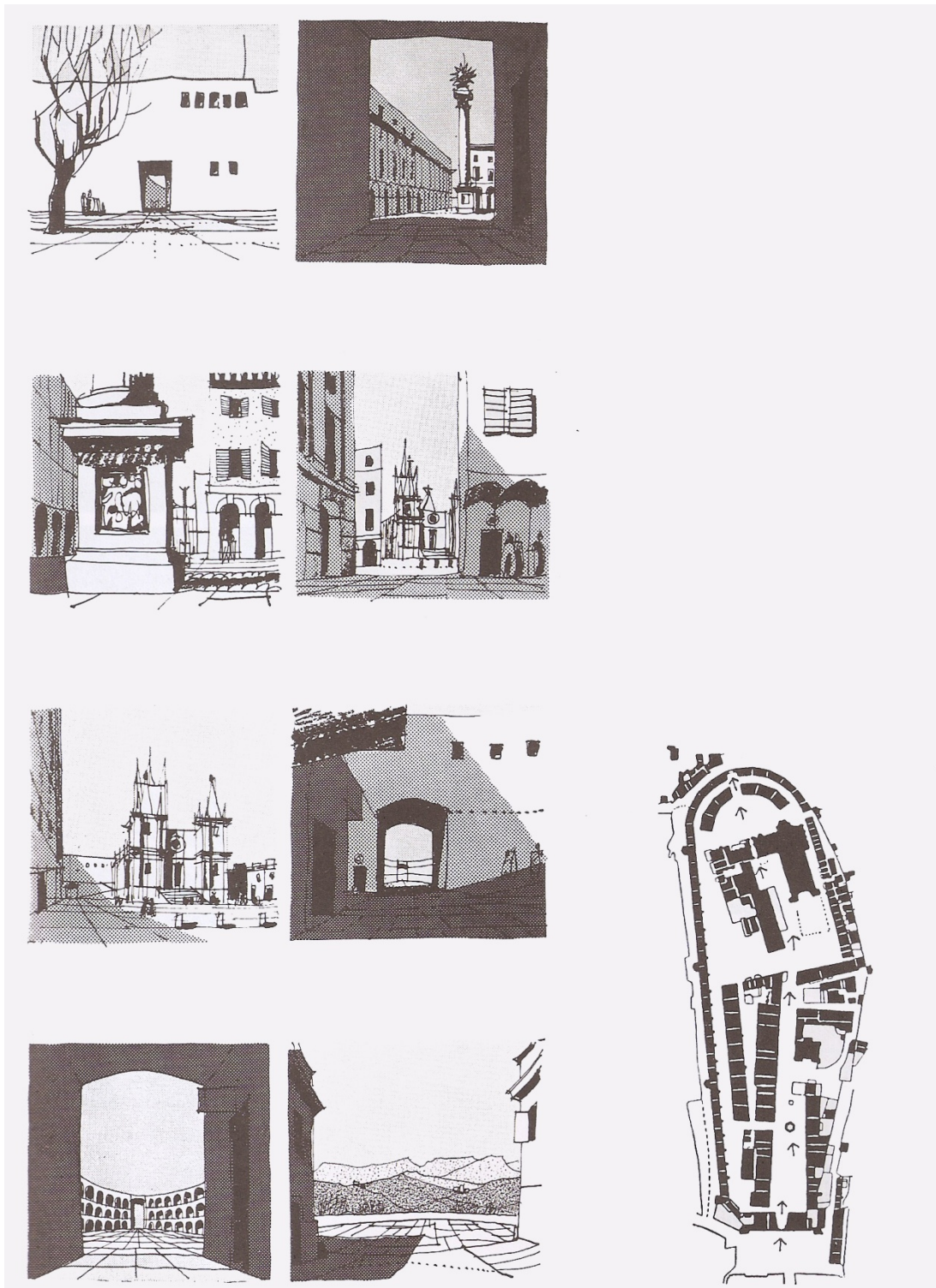


Figura 11. Visão Serial. Na planta cada seta representa um ponto de vista. Fonte: Cullen, 1971, p.19.

No campo do *Local*, Cullen (1971, p.11-12) apresenta as reações do transeunte de acordo com a sua posição no espaço, por exemplo, *estar cá fora é diferente de estar lá dentro*. Por isso planeamos propor aos alunos que se preocupassem em mudar de posição em

relação a um mesmo local, uma vez que a relação que o nosso corpo tem com o meio-ambiente altera a nossa percepção dos espaços e os sentimentos provocados por este. Sublinhando ainda, junto do aluno, que os seus desenhos deveriam representar o que Cullen (1971) chama de "personalidade [da cidade] e tudo que a individualiza [nomeadamente] a sua cor, textura, escala, o seu estilo, a sua natureza" (Cullen, 1971, p.13) e que este insere no campo do *Conteúdo*.

Delineamos também sensibilizar os alunos para a procura destes fenómenos, através da exposição de exemplos destas "ocorrências emocionantes" (Cullen, 1971, p.10), onde para além da representação do espaço se observa uma exaltação do *Lugar*.

A verdade é que quando os problemas geométrico-matemáticos, mais analíticos, são resolvidos, seja de uma maneira rigorosa ou mais orgânica, levantam-se problemáticas mais conceptuais. Assim sendo, e de acordo com uma abordagem educativa pós-moderna, que afirmamos ter, o estudo de contextos, nomeadamente da paisagem urbana, deverá também transmitir a reflexão do artista sobre a relação entre o espaço e a sociedade. De acordo com tal, foi decidido, a título estratégico, abordar sucessivamente junto dos alunos a ideia de que o desenho de uma paisagem urbana pode carregar significados que vão para além da representação do espaço urbanístico. Evocando que para além de ruas e edifícios eles deveriam procurar desenhar as relações sociais e humanas que conferem aquele *Espaço* a caracterização de *Lugar*. "O desenho da paisagem urbana transporta memórias de uma maneira que as fotografias não conseguem, invocando sons, cheiros e lembranças dos espaços nos quais os criámos" (Campanario, 2012, p.18). Lembrando que no ato de desenhar estamos sistematicamente a estabelecer prioridades, a selecionar o que vamos colocar no papel (Massironi, 1989, p.70) e que essa seleção está diretamente comprometida com as memórias que queremos perpetuar através do desenho.

De igual modo o contexto do projeto foi claramente pós-moderno. O próprio conceito de *Lugar* resulta da reflexão de Augé (1994) sobre os efeitos da *sobremodernidade* no mundo que nos rodeia, englobando neste conceito os excessos da *pós-modernidade*. Pretendíamos questionar e construir com os alunos este conceito, através da análise e discussão de alguns textos, reforçando a ideia de que representar a Portela enquanto *Lugar* é no fundo caracteriza-la "enquanto espaço antropológico, identitário, relacional e histórico" (Augé, 1994, p.89). O curioso é que a Portela foi construída com base nos conceitos de racionalidade e eficiência, o que é de certa forma contrário à definição que o conceito de *Lugar* transporta. Planeou-se assim apresentar o tipo de vivências que o autor do projeto tinha em mente para a Portela esperando que eles as comparassem com a sua própria experiência enquanto habitantes daquele espaço. De modo que foi interessante ver como é que os alunos jogaram com estas ambiguidades.

#### 4.4.2 Processos de Síntese

Decidiu-se, como processo estratégico de ensino, que depois de os alunos terem explorado de forma analítica o espaço urbano da Portela, estes retomassem à sala de aula, e partindo dos desenhos realizados no exterior, explorassem novas organizações formais e cromáticas, criando novas composições gráficas que evidenciassem invenção criativa e intencionalidade conceptual através de processos de síntese. Pretendia-se que o aluno evidenciasse neste processo uma exploração da sintaxe do desenho ao encontro de uma resposta ao problema apresentado pelo projeto, atribuindo assim novos significados a um desenho inicialmente mais analítico.

Planeou-se como atividade catalisadora do processo criativo expor alguns exemplos de autores que ao longo da História de Arte (visão diacrónica) e na contemporaneidade (visão sincrónica) trabalharam ou trabalhem nos domínios da paisagem urbana. O que queríamos promover com esta exposição era a apresentação de processos de criação artística únicos baseados em objetivos semelhantes ao do nosso projeto, confrontando-os com diferentes meios e abordagens de compreensão visual e plástica das questões do desenho. Os exemplos foram selecionados com o pressuposto de sublinhar que as construções/reconstruções perspécticas podem ser usadas como processos que contribuem para o significado da própria imagem.

Esperava-se que os exemplos mostrados tivessem um papel fundamental na motivação do aluno e na construção de uma cultura visual individual (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.9). Assim sendo, planeámos partir de movimentos artísticos e de alguns artistas individuais e ir descrevendo aquilo que é público e possível de ser intuído sobre as estratégias conceptuais, os conceitos, os objetivos, as provocações que estão por detrás daqueles exemplos: *O que é que os artistas fazem quando estão a produzir os seus trabalhos? Como é que os artistas procuram/buscam?* Pretendeu-se introduzir um fluxo de ideias e imagens e depois ajudar os alunos a descobrir, selecionar, reorganizar e combinar (Hausman, 1967, p.16). Faz sentido, tal como Hausman (1967, p.16) lembra, que a capacidade de ser *criativo* esteja também relacionada com o armazenamento de competências técnicas, imagens e ideias provenientes de outros. Planeamos também, com o mesmo objetivo didático, uma visita de estudo orientada ao Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian, designada por "Olhar, Ver e Interpretar" (ver anexo II).

No fundo o que pretendíamos desenvolver com estas estratégias é o que Schön chama de *Hall of Mirrors* e que se baseia na concretização de paralelismos, homologias, com situações semelhantes da prática-profissional (Alarcão, 1996, p.29).

Esta abordagem reflete também algumas das nossas preocupações à volta da ideia de que nem todos os alunos de Artes chegam à faculdade com uma noção, mesmo que básica,

sobre a História da Arte e como esta influenciou e foi influenciada pelas mudanças da sociedade, assumindo hoje e sempre um papel gerador de novas mentalidades.

Planeia-se usar estes mesmos exemplos para lembrar os processos de transformação gráfica mais comuns e que os alunos já abordaram em anos anteriores nomeadamente: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição

Definimos ainda que iríamos acompanhar o processo síntese dos alunos com a exposição de alguns exemplos de postais de *Lugares* e *Não-Lugares* tentando que eles próprios os identificassem.

A escolha do formato, postal de correio, como produto final partiu de um duplo significado: primeiro a dimensão do formato incentiva a síntese gráfica, e segundo, o facto de se realizarem postais de uma zona não tradicional da cidade surge como uma provocação à ideia instituída do postal turístico que apenas retrata uma zona da cidade mais central, que muitas vezes não corresponde à vida real da cidade. Foi ainda decidido solicitar ao aluno que o postal transportasse consigo uma frase que de algum modo reforçasse o significado da imagem.

#### **4.4.3 Avaliação**

Pretendeu-se utilizar neste projeto práticas avaliativas centralizadas nas competências porque acredita-se que estas são as que melhor vinculam o conhecimento ao aluno (De Kelete, 2006, p.143). Assim sendo, propõem-se desenvolver competências nos alunos dentro da tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar», nomeadamente: Observar e Analisar, Manipular e Sintetizar; Interpretar e Comunicar (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.10) procurando estimular e avaliar no mesmo projeto modos de pensar divergentes-exploratórios e convergentes-integrados (Barbot, Besançon & Lubart, 2011, pp.62-63), ou seja, a competência dos alunos apresentarem várias soluções à questão colocada mas também a competência de relacionarem todas essas ideias, de forma original, num produto final.

Mais especificamente na primeira fase pretendeu desenvolver nos alunos a competência de "observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras" (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.10) e na segunda fase competências que o possibilitem "aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção (...) ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas" (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.10). Para além destas competências de base que destacamos, todo o projeto foi pensado para constituir

uma "ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania" (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.11) e da comunicação.

Deste modo conseguimos construir um projeto contextualizado, que vai ao encontro de uma avaliação sistémica, não deixando de estar agarrado ao programa nacional da disciplina de Desenho.

Previu-se integrar no nosso processo estratégico de ensino três processos de avaliação: *a avaliação diagnóstica*, *avaliação formativa* e *avaliação sumativa*, enquadrados pelo Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro.

Definiu-se realizar, entre a apresentação do projeto e a primeira aproximação à perspetiva, um momento de *avaliação diagnóstica*, onde os alunos seriam convidados a desenhar livremente o espaço exterior da escola. O que se pretendia com esta estratégia era perceber se o aluno era capaz de mobilizar conhecimentos já lecionados em anos anteriores de modo a ajustar o decorrer do projeto aos problemas reais dos alunos. O objetivo era "conduzir a estratégias de diferenciação" (Portugal, 2005, ponto 18) e não, como numa visão behaviorista, comparar com os produtos finais, numa lógica de *antes de depois*. Para nos apoiar nesta análise elaborou-se uma grelha de verificação de competências técnicas (ver apêndice V).

A *avaliação formativa* foi considerada neste projeto como processo avaliativo mais importante pois é o que permite o desenvolvimento efetivo de competências. O seu objetivo é recolher "informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho" (Portugal, 2005, ponto 20) e "advém da constante interação professor aluno e deve potenciar novas aquisições" (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.11). De acordo com tal, introduzimos no nosso projeto instrumentos de *feedback*, nomeadamente, pequenos debates semanais, intercalados entre momentos de produção, em que se planeia usar uma estratégia de estruturação do pensamento semelhante à metacognição<sup>20</sup>, pedindo ao aluno para explicar oralmente ou por escrito o seu raciocínio ao longo do desenvolvimento do projeto. Autênticos *brainstormings* individuais e coletivos que trazem ao de cima sensibilidades escondidas e que desenvolvem paralelamente modos de pensamento divergente e convergente. De forma lata definiu-se utilizar nestes debates as estratégias mediadoras de resolução de problemas apontadas por Novais & Cruz (1989): "a) *discussão aberta*; b) *desenvolvimento dos conceitos (envolve a compreensão e a formação desses conceitos)*; c) *classificação e consciencialização de valores*; d) *pesquisa*; e) *raciocínio moral*" (p.73). Pretendemos também dentro da *discussão aberta* usar a estratégia da *questionação*, para despontar o processo criativo. "Através da questionação o professor colo-

---

<sup>20</sup> "A metacognição, ou seja o pensar sobre o pensar, é a chave-mestra do movimento de ensinar a pensar" (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.76).

cará questões que levem os alunos a pensar (refletir) e explicar o seu pensamento, como por exemplo: *porque dizes isso? Que explicação tens para isso?*" (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.75).

Esta avaliação efetuada de forma permanente, possibilita ao aluno um balanço do trabalho efetuado e a formulação de novas pistas de desenvolvimento e faculta ao professor conhecimento sobre a eficácia ou não do processo estratégico de ensino que traçou inicialmente, dando-lhe oportunidade de o redefinir caso seja necessário. Planeou-se acompanhar estes momentos de *feedback* de uma lista de desempenho de tarefas (ver apêndice IV), apresentada em simultâneo com o enunciado e que se esperava servir de ferramenta de avaliação formativa através da autoavaliação.

A *avaliação sumativa* deste projeto foi desenvolvida "no sentido de explorar as potencialidades formativas da classificação" (Portugal, 2001, p. 5). Para efetuarmos uma avaliação sumativa de competências escolhemos *situações significativas* que materializavam a resolução de problemas e que integravam uma grande quantidade de informação obrigando à mobilização de conhecimentos já trabalhados em situações anteriores (De Kelete, 2006, p.144-146). A partir daí definimos dois grupos de indicadores que no fundo se fundamentam mutuamente (IIE, 1994):

- Indicadores de sucesso - pontos específicos do problema avaliados de forma criterial, como concretizados ou não;
- Indicadores de qualidade - avaliados de forma normativa, isto é, "tem-se como referência o grupo e é em comparação com o seu desempenho médio que se mede o desempenho de cada aluno" (IIE, 1994).<sup>21</sup>

Com base nestes dois modelos avaliativos foi construída uma grelha final de avaliação (ver apêndice X), onde ambas as perspetivas foram incluídas. Estes indicadores estão afetos tanto ao *processo* como ao *produto final*. Fazem parte do processo os que remetem para competências mais ao nível do pensamento divergente e exploratório, e ao produto final os que apontam para competências mais relacionadas com o pensamento convergente-integrado (Barbot, Besançon & Lubart, 2011, pp.62-63) e crítico-emancipatório (Fernandes, 1998, p.17) e portanto as memórias descritivas, os portfólio e as apresentações finais, que remetem para competências de reflexão e discurso, foram também consideradas como produtos finais. Foi também planeado realizar no final do projeto um momento formativo de hétéro e autoavaliação tendo se incluído na avaliação sumativa a competência deles conseguirem ou não efetuarem este processo.

---

<sup>21</sup> O nome específico dado a estes indicadores muda de autor para autor de modo que optamos por nomeá-los pelas suas características específicas: de sucesso ou de qualidade.

Os parâmetros de avaliação usados na definição da grelha são no fundo os propósitos estruturantes deste projeto e surgiram em simultâneo com a definição de objetivos. O que se pretendeu foi equacionar um processo estratégico que avalia-se principalmente “o processo de construção de significados” (Fernandes, 1998, p.17).

#### **4.4.4 Planificação Geral**

Num projeto é essencial definir-se de onde se parte e onde se quer chegar e ter presente um mapa que nos guie até ao objetivo final (Hernández & Ventura, 2008, p.16). O que apresentamos aqui é esse mapa. "Mas como todos os mapas, os caminhos, as pausas, as saídas, os retrocessos não estão pré-determinados, mas sim dependem das decisões e das experiências dos viajantes" (Hernández & Ventura, 2008, p.16). Assim sendo, não vemos esta planificação como uma estrutura estática mas sim dinâmica na qual é sempre possível efetuar alterações se isso for no sentido de promover a aprendizagem dos alunos.

Logo à partida a planificação que apresentamos aos alunos não correspondeu ao que inicialmente tínhamos pensado. Durante o processo de conceção deste projeto consideramos realizar quatro saídas ao espaço urbano da Portela, contrariamente às duas que foram depois planificadas. Perante esta solicitação a escola achou que pedir quatro autorizações aos pais para os alunos saírem seria demasiado. Assim sendo, as saídas para fora da escola ficaram reduzidas a duas, mas combinou-se com os alunos que estas seriam à terça-feira porque era o único dia que todos conseguiam permanecer a desenhar para além do horário da aula.

Na generalidade foi estabelecido que durante a primeira fase as aulas de segunda e terça eram mais dedicadas à produção no exterior e as de quinta à discussão do trabalho realizado. Na segunda fase a produção e a discussão são processos que ocorrem permanentemente em todas as aulas.

O *Quadro 5*, da página seguinte, reflete a planificação geral do processo estratégico de ensino descrito dos parágrafos anteriores (ver planificação mais detalhada no apêndice II).

Quadro 5. Distribuição Temporal do Processo Estratégico de Ensino.

Aula	Data	Descrição	Elementos a realizar	Material
1	08.10	<b>Apresentação e discussão sobre a temática do projeto</b>		
2	09.10	<b>Aula de diagnóstico</b>	5 esquiços	- À escolha do aluno
3	11.10	<b>Momento de <i>feedback</i> Introdução à 1ª fase do projeto Reforço teórico Apresentação e discussão de exemplos. Tarefa nº 1 e nº 2</b>	Tarefa nº1 Tarefa nº2	- Papel vegetal A3; - Lápis HB e 2B.
4	15.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	8 esquiços	- Bloco de desenho A4; - Lápis HB e 2B;
5	16.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	6 esquiços + 2 desenhos pormenorizados	- Marcador preto; - Caneta preta; - Prancheta.
6	18.10	<b>Momento de <i>feedback</i> formal Tarefa nº3</b>	Tarefa nº3	- Bloco de desenho A4; - Lápis HB e 2B;
7	22.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	6 esquiços + 2 desenhos pormenorizados	- Bloco de desenho A4; - Lápis HB e 2B;
8	23.10	<b>Desenho de observação direta, na Urbanização da Portela.</b>	6 esquiços + 2 desenhos pormenorizados	- Marcador preto; - Caneta preta; - Carvão; - Prancheta.
9	25.10	<b>Momento de <i>feedback</i> formal Tarefa nº3 (continuação)</b>	Tarefa nº3	
	26.10	Visita orientada ao CAM (Fundação Calouste Gulbenkian): Olhar, ver, interpretar”		
10	29.10	<b>Desenho de observação direta da Urbanização da Portela, vista a partir da escola.</b>	6 esquiços + 2 desenhos pormenorizados	- À escolha do aluno.
11	30.10	<b>Desenho de observação direta, na Urbanização da Portela.</b>	6 esquiços + 2 desenhos pormenorizados	- À escolha do aluno.
12	05.11	<b>Introdução à 2ª fase do projeto Apresentação e discussão de exemplos.</b>		
13	6.11	<b>Aulas em atelier - Criação de novas imagens quer por tratamento e soma dos esquiços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstratas.</b>	Múltiplas composições	- Papel cavalinho A3 - Pinceis; - Tinta-da-china; - Pastel seco ou de óleo; - Tesoura; - Cola; - Prancheta. - e outros à escolha
17	15.11			
18	19.11	<b>Entrega final e apresentação dos trabalhos.</b>	1 cartão postal, portfólio, e memória descritiva.	
19	20.11	<b>Avaliação sumativa final e balanço do desenvolvimento do projeto.</b>		

[página deixada intencionalmente a branco]

## 5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO LETIVA

### 5.1 Confronto Planeamento/Concretização (aula a aula)

Seguem em seguida o relatos das experiências que fomos tendo aula a aula, os quais fomos registando num caderno vulgar (Figura 12) e que transcrevemos, resumidamente, com uma linguagem quase romanceada, a que Schön chama de *Story-Telling* (Alarcão, 1996, p.34). Descrevemos nestes relatos o nosso processo estratégico de ensino em *ação* e as nossas *reflexões na ação* e sobre a ação que nos fizeram alterar a planificação pré-concebida. Estes relatos, surgem em substituição das tradicionais grelhas de observação, e pretendem funcionar como estratégia individual de autoformação, onde se complementam as observações com uma atitude reflexiva



Figura 12. Diário de Aula. Fonte: Própria, 2012.

sobre a nossa própria prática profissional. Muitas vezes são relatos de pequenos pormenores que definem, o que Pazienza (1997) chama, de *pulsar da turma*.

Durante o decorrer das aulas tentamos ir ao encontro das três atitudes básicas identificadas por Dewey (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.83): *abertura de espírito*, *responsabilidade e empenhamento*. *Abertura de espírito* para atender a possíveis alternativas e admitir a existência do erro, *responsabilidade* para ponderar cuidadosamente as consequências de uma determinada ação e *empenhamento* pois este é indispensável para mobilizar as atitudes anteriores (Cardoso, Peixoto, Serrano & Moreira, 1996, p.83).

Ao longo do desenvolvimento do projeto, o processo estratégico de ensino, concebido antes do início do projeto, foi sendo ajustado de forma a ir ao encontro do contexto real de trabalho e das dificuldades dos alunos. Assim sendo, a principal alteração foi o acréscimo de três aulas, nomeadamente mais uma aula em regime de prática de *atelier* na 2ª fase e mais duas aulas de apresentações finais. Para além do acréscimo destas três aulas, tivemos ainda que adiar o início das apresentações porque a professora cooperante, por razões de saúde, esteve ausente durante uma semana. Houve ainda um dia, a meio do projeto, onde foi aplicado um teste de avaliação sumativa, da responsabilidade da professora cooperante, que fez a planificação inicial transpor as atividades programadas para esse dia para a aula seguinte e assim sucessivamente. Deste modo, o projeto acabou por se concluir duas semanas depois do planeado, num global de vinte e duas aulas em vez das dezanove inicialmente previstas. Apesar disto, este desenvolveu-se de forma natural e progressiva não tendo estes contratem-

pos alterado significativamente o programado, até porque esta projeção no tempo deveu-se a questões correntes do dia-a-dia das escolas para as quais é importante estar preparado e ter capacidade de ajuste e flexibilidade. Assim sendo, as atividades planeadas, expostas nos quadros seguintes (do 6 ao 28), referem-se ao planeamento que, com base no processo estratégico de ensino inicial, fomos ajustando no fim de cada semana de trabalho face às questões que foram aparecendo e para as quais era importante apresentar soluções e novos processos de trabalho.

### 5.1.1 Aula nº1

Quadro 6. Síntese da planificação da aula nº1

<b>Data:</b> 08.10.2012 <b>Horário:</b> 12.05-13.35	
<b>Sumário:</b> <i>Apresentação do projeto: “Portela em Postal”.</i>	
<b>Recursos:</b>	
- Apresentação visual com: vista aérea da Portela + planta do projeto inicial + questão chave;	
- Enunciado + Planificação (apêndice III);	
- Lista de Desempenho de Tarefas (apêndice IV);	
- Textos para discussão (apêndice III e anexo I).	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada na sala de aula.	5
Reflexão inicial - <i>O que é o Desenho?</i>	15
Apresentação de uma vista aérea da Portela e debate inicial sob a questão: <i>Que Lugar é a Portela?</i>	15
Apresentação de algumas premissas arquitetónicas da Urbanização da Portela.	20
Entrega e análise do enunciado e da lista de desempenho de tarefas.	10
Análise e discussão de alguns excertos de textos à volta do conceito de <i>Lugar</i> .	15
Apresentação da proposta de criação de uma página de turma no <i>facebook</i> .	5
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Depois de algumas indicações proferidas pela professora cooperante, iniciamos o nosso discurso com as perguntas: *O que é o desenho? Para que serve? É uma RE- APRESENTAÇÃO do quê?...*A princípio ainda começamos a escrever algumas palavras no quadro retiradas do discurso deles mas depois pareceu-nos forçado e acabamos por dar mais importância ao debate em si do que às palavras que resultavam dele. A páginas tantas estavam todos voltados para o centro da sala a discutir entre si, onde também acabamos por nos posicionar. Conseguimos assim concluir este primeiro debate introdutório, com a ideia de que o desenho pode assumir, para além de uma capacidade descritiva, um significado crítico e interventivo.

Em seguida demos início à apresentação do projeto. Apoiamos a nossa discussão inicial, à volta da diferença entre espaço e lugar e no modo como estes conceitos se relacionam com a Portela, apenas em três slides (Figuras 13, 14 e 15). Achamos que a estratégia de apresentar poucas mas marcantes imagens funcionou bem. Os alunos concentraram-se mais na conversa que estabeleceram connosco e as imagens serviram apenas para contextualizar os discursos.

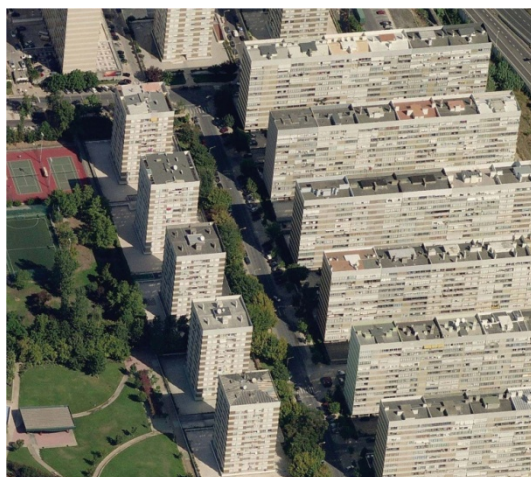


Figura 14. Vista Aérea da Portela. Fonte: Coelho, 2010, p.6.

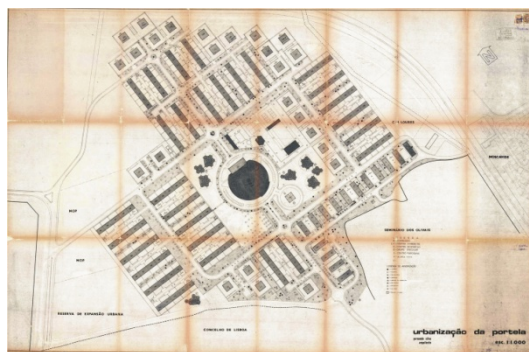


Figura 13. Planta do Projeto Inicial. Fonte: Coelho, 2010, p.36.

Que Lugar  
é a Portela?

Figura 15. Questão Central do Projeto. Fonte: Própria, 2012.

Estivemos mais tempo do que planeamos a falar do movimento arquitetónico por de trás da Urbanização da Portela. Fomos respondendo às questões dos alunos, até porque é um tema no qual estamos à vontade, mas depois lembramo-nos que deveríamos deixar algumas coisas em aberto para os obrigar a pesquisar. Sugerimos assim que aprofundassem o tema autonomamente e depois partilhassem com a turma a sua pesquisa.

Entregamos e apresentamos em seguida aos alunos o enunciado escrito (ver apêndice III) com a descrição dos objetivos do projeto, a planificação geral e uma lista de desempenho de tarefas (ver apêndice IV). Foram lidos e debatidos alguns parágrafos à volta do desenho de paisagem urbana e do conceito de *Lugar* (ver apêndice III e anexo I) que completaram a discussão realizada no início da aula. Focamos ainda o porquê da resposta ser em formato postal.

Conseguimos perceber, pela linguagem corporal dos alunos, que todos estavam envolvidos e curiosos em compreender a dinâmica do projeto com exceção do aluno *U* que passado algum tempo já estava com a cabeça pousada na mão. O aluno *B* também apresentou

uma postura distante e pouco participativa, ficamos sem perceber bem a reação dele ao projeto.

Sugerimos também a criação de um grupo da turma no *facebook*, onde se discutisse o projeto, ao que os alunos responderam avidamente propondo de imediato nomes para o grupo, inclusive o aluno *U*.

Por fim destacamos o pormenor deles terem saído da sala a dizer: *Até amanhã!* de forma entusiasta, muito preocupados que nós os ouvíssemos. Alguns até já tinham saído e voltaram para trás. Achamos que para esta afetividade repentina contribuiu o facto de nós, ao longo da aula, termos dado exemplos que iam ao encontro dos interesses deles, por exemplo tentamos fazer um paralelo entre o desenho e a música (porque o aluno *P* e a aluna *Z* andam no conservatório) e demos ainda como exemplo que uma pessoa que vem para a escola de *Skate*, como o aluno *D*, vê a Portela de maneira diferente de uma que vem a pé ou de carro.

No fim do dia criámos o grupo da turma no *facebook* e publicamos os documentos que tinham sido dados e discutidos na aula.

### 5.1.2 Aula nº2

Quadro 7. Síntese da planificação da aula nº2

<b>Data:</b> 09.10.2012 <b>Horário:</b> 10.20-11.50	
<b>Sumário:</b> <i>Representação do recreio da escola por observação direta - verificação diagnóstica de competências técnicas.</i>	
<b>Recursos:</b>	
Grelha de Verificação de Competências Técnicas (ver apêndice V).	
<b>Atividade Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Levantamento das pranchetas e saída para o recreio da escola.	10
Realização de cinco desenhos do espaço do recreio da escola.	70
Reunião final na sala de aula e arrumação das pranchetas e outros materiais nos armários.	5

#### Concretização:

Os alunos entraram na aula com o toque e sentaram-se. Tivemos que lembrá-los que aquela aula era destinada ao diagnóstico e que portanto era suposto que saíssem para o recreio da escola e desenhassem, o que eles fizeram de seguida (Figura 16).

Foi dada total autonomia para se posicionarem livremente pela escola e de utilizarem o tempo como quisessem, assim como diferentes materiais riscadores e modos de registo. Durante a aula andamos pela escola a tentar que eles desenhassem e se concentrassem na aula (e não nos colegas que passavam). Não tivemos nenhum tipo de intervenção sobre os desenhos.

Nem todos realizaram os cinco desenhos solicitados, e mostraram ter algumas dificuldades, nomeadamente no domínio da perspetiva (Figuras 17, 19 e 21), das proporções (Figura 21), do enquadramento (Figura 17) e até mesmo do posicionamento da folha (horizontal ou vertical - Figura 18). Reparamos ainda que eles tendem a colocar-se de topo para os objetos acabando por não desenhar os objetos em perspetiva (Figura 20).



Figura 16. Alunos a desenhar no recreio da escola. Fonte: Própria, 2012.

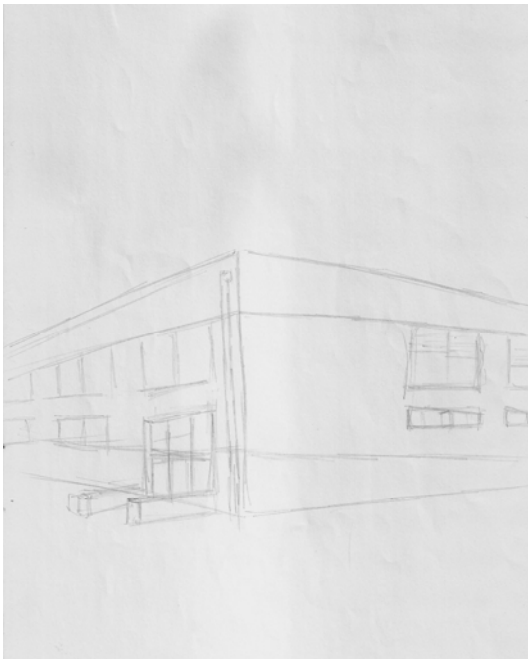


Figura 18. Desenho da aluna C. Fonte: Própria, 2012.

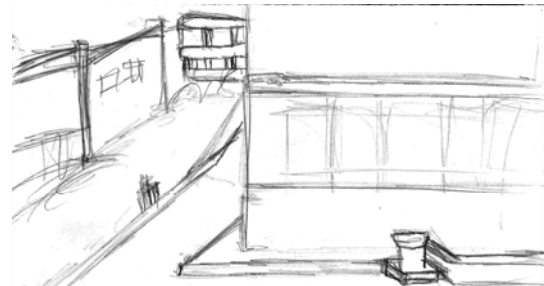


Figura 17. Desenho da aluna N. Fonte: Própria, 2012.



Figura 19. Desenho do aluno U. Fonte: Própria, 2012.

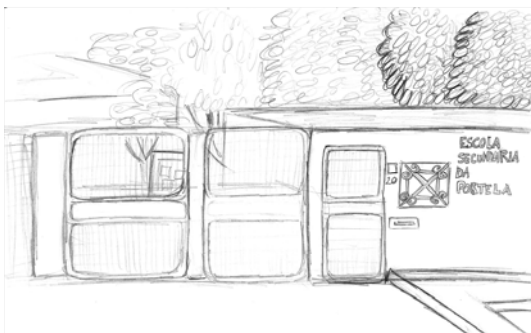


Figura 20. Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



Figura 21. Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.3 Aula nº3

Quadro 8. Síntese da planificação da aula nº3

**Data:** 11.10.2012 **Horário:** 12.05-13.35

**Sumário:** *Análise formativa da avaliação diagnóstica realizada na aula anterior. Introdução à primeira fase do projeto - processos de análise. Reforço teórico dos problemas detetados. Realização da tarefa nº1 e nº2.*

**Recursos:**

- Grelha de Verificação de Competências Técnicas (ver apêndice V).
- Apresentação visual de exemplos de desenhos rápidos em contexto urbano.
- Seis folhas A4 com perfis de cadeiras representados e diferentes pontos de fugas assinalados, para a tarefa nº1.

**Atividades Planeadas:**

	min.
Entrada da sala de aula.	5
Apresentação e exploração de alguns esquemas perspéticos.	15
Apresentação de uma metodologia de aproximação livre à perspetiva.	15
Apresentação e exploração de exemplos.	20
Tarefa nº 1: Representação de uma cadeira.	10
Tarefa nº 2: Representação de uma rua imaginada.	20
Arrumação da sala.	5

**Concretização:**

Começamos por fazer uma rápida exposição sobre os princípios fundamentais da perspetiva. Foram menos de cinco minutos mas foi o suficiente para começarmos a ver os alunos a dispersar a atenção, talvez porque também estávamos com um discurso mais formal e tenso do que o habitual. Corrigimos a nossa postura rapidamente porque a nossa ideia não era de todo fazer uma aula expositiva. Assim sendo, projetamos de imediato alguns desenhos dos alunos que tínhamos digitalizado, e com base nesses mesmos desenhos, começamos a descrever os erros comuns quando se desenha à mão livre em perspetiva, os quais eles deveriam evitar cometer, pelo menos num processo analítico. Durante o tempo que exploramos os desenhos, os alunos estiveram muito atentos, com um comportamento totalmente diferente do que estavam a ter no início da aula. Quando começamos a falar com base nos desenhos deles, a *teoria* tornou-se mais *prática*, mais real, e isso despertou o seu interesse. Os alunos ficaram visivelmente interessados na imagem que resumia as regras básicas do desenho perspético à mão livre (Figura 22), quase todos passaram o esquema para as suas anotações. No entanto e como na aula anterior os alunos mostraram alguma dificuldade em mobilizar conhecimentos dos anos anteriores, decidimos projetar em seguida, a título de revisão, uma série de diagramas perspéticos (Figura 23) dando mais enfoque àqueles que traduzem corretamente as dificuldades detetadas nos desenhos da aula anterior. Durante a exposição dos diagramas fomos tentando que fossem os próprios alunos a descobrir o que se

pretendia esquematizar, fazendo-lhes para isso perguntas do género: *Onde é que acham que está o observador neste caso? e os pontos de fuga?*

Os próprios slides foram construídos em camadas para que a solução não fosse apresentada logo à partida. Foi pedido ao aluno que interagisse connosco e com os diagramas oralmente sem se preocupar em copiar os esquemas expostos. Relembramos ainda que muitas vezes os pontos de fuga estão fora da folha de papel e portanto é preciso intuir a sua localização.

Tal como planeado, expusemos também à turma alguns exemplos de desenhos rápidos realizados em contexto urbano (da Figura 24 à 27), onde se tentou relacionar as sensações transmitidas por estes com o enquadramento do observador/desenhador, apresentando de modo informal os conceitos, apontados por Cullen (1971). Usamos estes mesmos exemplos para intuir com os alunos os modos como podemos sugerir a perspetiva através de uma abordagem mais orgânica à simulação da profundidade. Estes exemplos e esquemas foram publicados no grupo do *facebook* para consulta posterior.

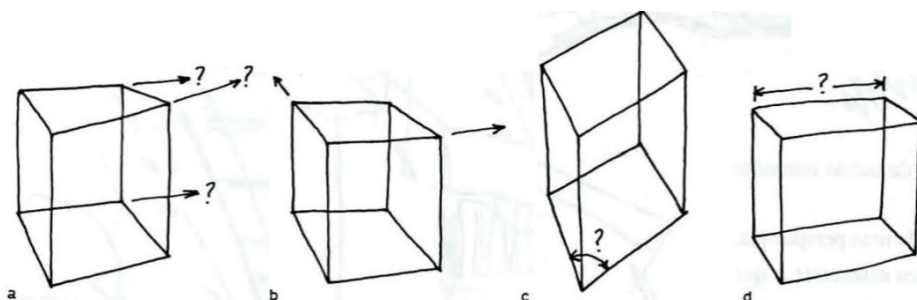
Resolvemos propor a todos os alunos duas tarefas de exploração perspéctica:

- A tarefa nº1 consistia em representar uma cadeira em perspetiva, alterando a altura da linha do horizonte e os pontos de fuga (Figura 28).

- A tarefa nº 2, designada de *Rua Imaginada*, propôs-se que o aluno concebe-se uma rua recorrendo a um ou dois pontos de fuga (apenas desenho volumétrico) numa folha A3 de papel cavalinho (Figuras 29 e 30).

Apercebemo-nos em aula que a tarefa 1 é um exercício a não repetir porque propõe uma atividade básica e mecânica que os alunos fazem sem refletir. Contrariamente a tarefa nº2, estimula a mobilização de conhecimento e obriga a uma atitude mais refletida. A maior parte da turma não conseguiu acabar a tarefa na aula, de modo que levaram para casa para concluir. A tarefa nº 2 também nos ajudou a perceber um pouco do processo criativo de cada aluno. Foi curioso reparar que enquanto uns alunos optam por soluções mais futuristas (como o aluno *J*), há outros que são mais controlados e tentam recriar a realidade (como a aluna *S* e *E*, que também são as alunas que mais presas estão à borracha).

Pedimos como trabalho de fim de semana que realizassem três desenhos no *Diário Gráfico*.



**Figura 22.** Os erros essenciais, a não cometer, no desenho em perspetiva: a) falta de convergência; b) linha do horizonte inclinada; c) ângulo mais próximo < 90°; d) falta de proporção. Fonte: Couceiro, 1992, p.131.

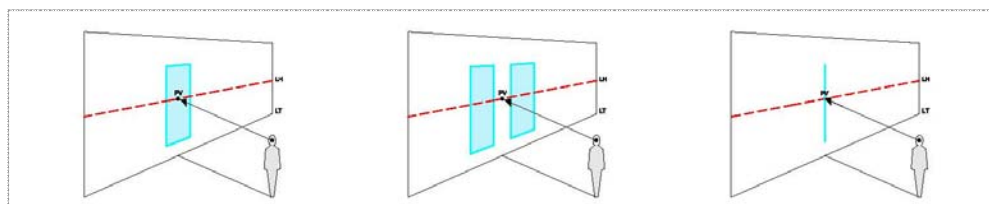


Figura 23. Diagramas perspéticos – ver mais diagramas no anexo VI. Fonte: Própria, 2012.



Figura 24. Juliana Russo, São Paulo, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Campanario, 2012, p.92.



Figura 25. Greg Betza, Manhattan, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Campanario, 2012, p.76.

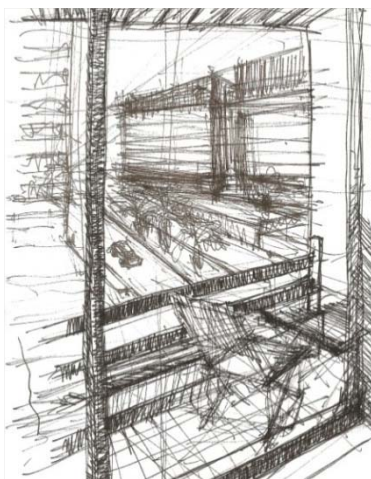


Figura 26. Cristiana Esteves, Algés, 2012 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Própria, 2013

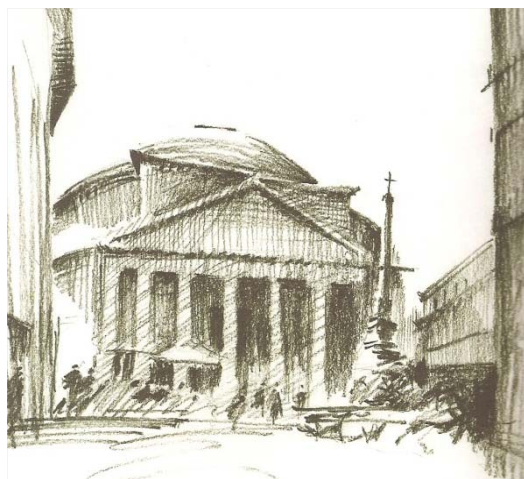


Figura 27. Matthew Brehm, Roma, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Campanario, 2012, p.196.

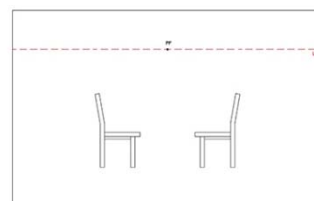
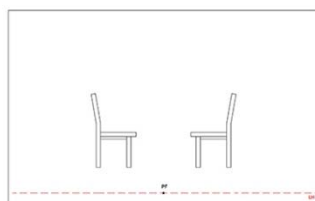
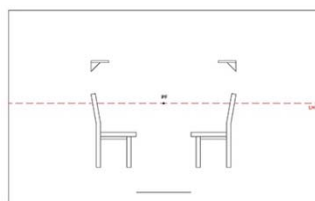


Figura 28. Tarefa nº 1, elementos pré-definidos entregues aos alunos para estes completarem – ver mais em anexo VII. Fonte: Própria, 2012.

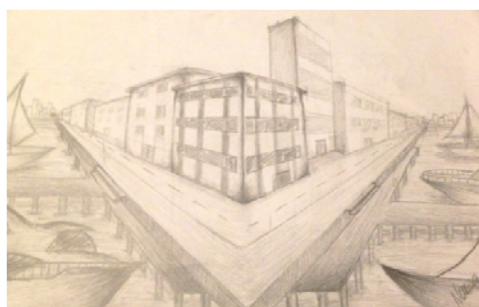


Figura 29. Tarefa nº2, aluna N. Fonte: Própria, 2012.

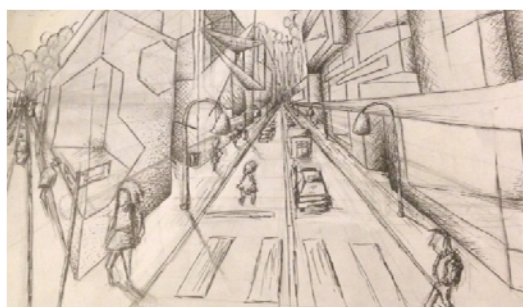


Figura 30. Tarefa nº2, aluno J. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.4 Aula nº4 e 5

Quadro 9. Síntese da planificação das aulas nº4 e 5

<b>Data:</b> 15.10.2012 e 16.10.2012 <b>Horário:</b> 12.05-13.35 e 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Representação do recreio da escola por observação direta.</i>	
<b>Recursos:</b> Esquema de Localização dos Pontos de Vista (ver apêndice VIII).	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula	5
Apresentação do esquema de localização dos pontos de vista; levantamento das pranchetas e saída para o recreio.	15
Realização de oito desenhos do espaço do recreio da escola.	65
Reunião na sala de aula e arrumação das pranchetas e outros materiais nos armários.	5

#### Concretização:

Verificamos que só quatro alunos (*N, S, Z, e P*) é que trabalharam durante o fim de semana no Diário Gráfico. Insistimos que os restantes comessem a ver o *Diário Gráfico* como um prolongamento deles próprios e o utilizassem em qualquer sítio ou situação.

Foi pedido aos alunos que realizassem durante as aulas nº 4 e 5, oito desenhos (Figuras 31 e 32) por aula em posições estratégicas definidas por nós pelo cenário espacial que enquadravam (ver apêndice VIII).

Notou-se na aula nº 4, especialmente nas alunas *N* e *S*, uma tendência para geometriizar o desenho e sublinhar os pontos de fuga (Figuras 33 e 34), talvez por influência dos diagramas perspéticos apresentados na aula anterior. Verificou-se um grande progresso nos alunos *N* e *B* (comparar Figuras 17 com 34 e 21 com 37, respetivamente).

Na aula nº 5 foram realizados alguns desenhos com tempo cronometrado, 5 minutos. Os alunos, na sua maioria, conseguiu neste desenhos introduzir uma expressividade que os desenhos da aula anterior não possuíam (da Figura 38 à 40). Pedimos aos alunos que refletissem sobre isso!

Durante estas duas aulas circulamos entre os alunos relembrando regras básicas, fazendo pontualmente pequenos esquemas no canto ou no verso dos seus desenhos (Figura 35), sugerindo algumas abordagens ao enquadramento proposto e mantendo o ritmo da aula.



Figuras 31 e 32. Alunos a desenhar no recreio da escola. Fonte: Própria, 2012.

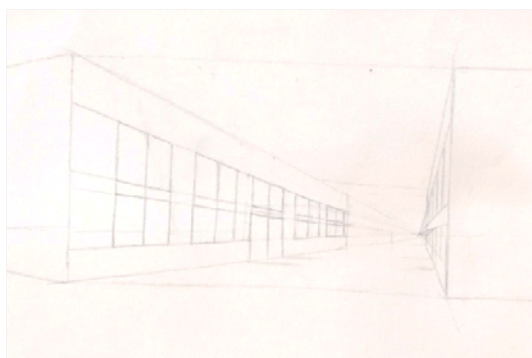


Figura 33. Desenho da aluna N. Fonte: Própria, 2013.

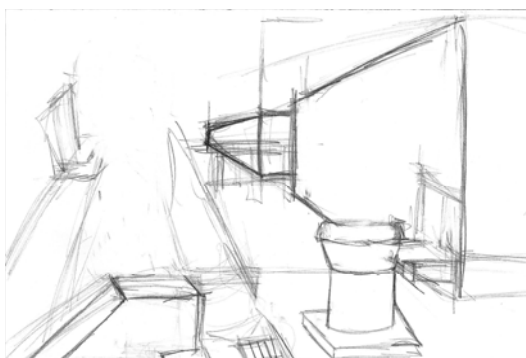


Figura 34. Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2013.

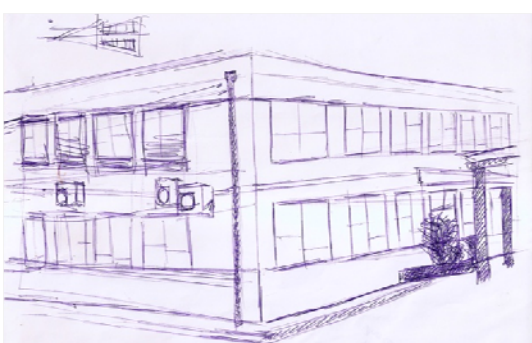


Figura 35. Desenho da aluna C. Fonte: Própria, 2013.



Figura 36. Desenho da aluna E. Fonte: Própria, 2013.



Figura 37. Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2013.



Figura 38. Desenho do aluno R. Fonte: Própria, 2013.

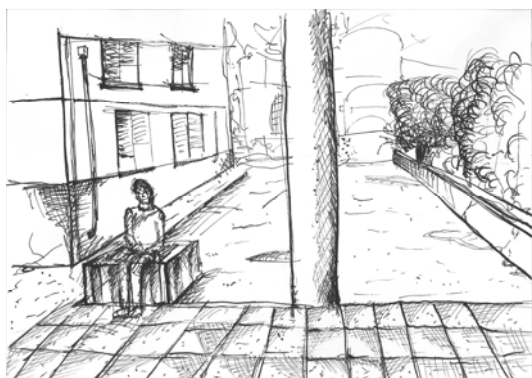


Figura 39. Desenho do aluno U. Fonte: Própria, 2013.



Figura 40. Desenho do aluno D. Fonte: Própria, 2013.

### 5.1.5 Aula nº6

Quadro 10. Síntese da planificação da aula nº6

<b>Data:</b> 18.10.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Avaliação formativa dos desenhos realizados nas aulas anteriores. Reforço dos problemas detetados. Realização da tarefa nº 3.</i>	
<b>Recursos:</b> Quinze desenhos de partida, em A6, para a tarefa nº3.	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Discussão formativa individual sobre o trabalho realizado.	80
Tarefa nº 3: Ver o desenho pelo desenho.	5
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

No início da aula, nós e a professora Teresa Ferreira voltámos a reforçar a ideia de que eles deveriam trabalhar fora das aulas de Desenho, no *Diário Gráfico*. Eles responderam ao nosso apelo e prometeram esforçar-se mais.

Em seguida pedimos que os alunos expusessem sobre as mesas os desenhos desenvolvidos ao longo da semana. Foi pedido que refletissem sobre a sua postura perante o projeto (dedicação, interesse, etc.) e sobre o seu próprio trabalho (perspetiva, expressão, enquadramento e capacidade de relatarem uma história) e que, como resultado dessa reflexão, se autoavaliassem qualitativamente.

De imediato começamos a circular pela turma falando com todos os alunos individualmente. Durante a discussão que estabelecemos com cada aluno procuramos que este nos falasse sobre as suas dificuldades e desejos, encontrando com ele os problemas que deveriam ser trabalhados na aula seguinte e os pontos menos positivos a não repetir. Por exemplo, às alunas *S e E*, muito dependentes da borracha, dissemos-lhes para desenharem, a partir da próxima aula, só a marcador ou a esferográfica. Todos foram bastante sensatos nas suas autoavaliações.

Enquanto falávamos com cada aluno individualmente, sugerimos que os outros alunos realizassem a tarefa nº 3: *Ver o Desenho pelo Desenho*. Desta maneira evitamos que a turma estivesse parada à espera de falar connosco. Esta estratégia funcionou muito bem.

A tarefa nº3, designada *Ver o Desenho pelo Desenho*, baseou-se na construção de uma paisagem urbana imaginada pelo aluno a partir de um pequeno desenho (aproximadamente A6), fornecido por nós, colado sobre uma folha A3. Pretendia-se que o aluno encontrasse e respeite-se a linha do horizonte e os pontos de fuga do desenho (restituição perspetiva), assim como observar e interpretar o traço do mesmo. Os desenhos foram escolhidos de modo a traduzirem uma grande variedade de expressões gráficas e contextos urbanos (da Figura 41 à 46).

Os alunos estão a responder bem aos objetivos do projeto. Destaca-se a inconsistência do trabalho da aluna C, algo que parece relacionar-se fortemente com a sua postura em aula. Se está próximo de alguém, não para de falar e não se concentra o suficiente para desenhar, mas quando se isola, consegue estabelecer relações formais corretas e atribuir sentido ao que desenha.

Pedimos a todos que realizassem cinco desenhos no *Diário Gráfico* durante o fim de semana.

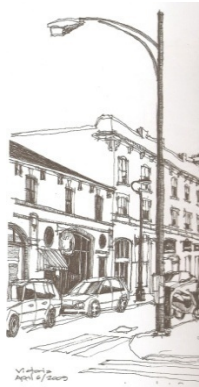
Sugerimos ainda que todos os alunos escolhessem dois dos seus melhores desenhos, e levamo-los para casa para os digitalizar e colocar no grupo do *facebook* o que os deixou orgulhosos, tal como nos disseram na aula seguinte.



**Figura 41.** Ea Ejersbo, Roma, 2009 (desenho de partida da tarefa nº3).  
Fonte: Campanario, 2012, p.20.



**Figura 42.** Tarefa nº3, proposta do aluno J. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 43.**  
Matthew Cencich,  
Vitória (Canadá), 2009  
(desenho de partida  
da tarefa nº3).  
Fonte: Campanario,  
2012, p.38.



**Figura 44.** Tarefa nº3, proposta da aluna C. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 45.**  
James Hobbs,  
London, 2009  
(desenho de partida  
da tarefa nº3).  
Fonte: Campanario,  
2012, p.155.



**Figura 46.** Tarefa nº3, proposta da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.6 Aula nº7

Quadro 11. Síntese da planificação da aula nº7

<b>Data:</b> 22.10.2012 <b>Horário:</b> 12.05-13.35	
<b>Sumário:</b> <i>Representação do recreio da escola por observação direta.</i>	
<b>Recursos:</b> Apresentação visual de exemplos de desenhos rápidos em contexto urbano.	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Preparação da saída da aula seguinte.	5
Apresentação de exemplos, focando na representação da figura humana em contexto.	10
Levantamento das pranchetas e saída para o recreio.	5
Realização de oito desenhos do espaço do recreio da escola.	60
Reunião na sala de aula e arrumação das pranchetas e outros materiais nos armários.	5

#### Concretização:

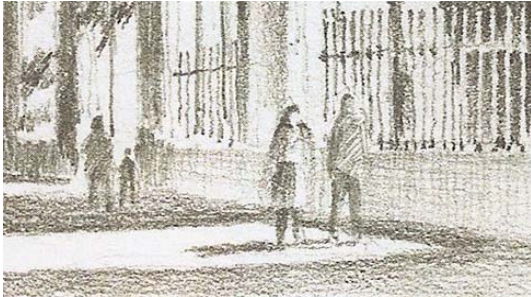
Novamente, poucos trabalharam no *Diário Gráfico* durante o fim de semana e voltamos a repetir o mesmo discurso de aulas anteriores.

Falamos um pouco sobre a saída do dia seguinte para o espaço urbano da Portela. Combinámos a hora de reunião do grupo/turma no portão da escola e sugerimos que os alunos viessem levantar as pranchetas durante o intervalo anterior à aula.

Relembramos o problema central do projeto: *Que Lugar é a Portela?* e dinamizamos uma pequena reflexão onde os alunos foram questionados sobre que espaços da Portela eram, para eles, imprescindíveis de serem desenhados. Pedimos que escrevessem num papel esse(s) lugar(es), para termos noção dos espaços por onde eles iriam circular, juntamente com o número de desenhos que se propunham a realizar no dia seguinte. Decidimos que, em vez de sermos nós a impor um número de desenhos, tal como planeado inicialmente, deveriam ser os alunos a se auto desafiar. O objetivo era que eles se responsabilizem pelo seu próprio trabalho, dado que até então o número proposto aula a aula nem sempre é concretizado por todos. Esta mudança de estratégia baseia-se na ideia de que se forem os alunos a estabelecer as suas próprias metas terão uma motivação intrínseca para as superar.

Ainda antes de sairmos da sala, propusemos que nesta aula eles se focassem não só nos edifícios da escola mas também nas pessoas que circulam, que conversam, enfim, nos modos de ocupação do recreio. Decidimos dar esta especificidade à aula, que não tínhamos previsto à partida, porque nos desenhos que levamos para casa, durante o fim de semana, detetamos uma grande dificuldade, de quase todos os alunos, em conseguir sugerir a figura humana sem a pormenorizar demasiado ou infantilizar (Figuras 39 e 40 na página 56). Assim sendo, projetamos rapidamente sobre a tela alguns desenhos deles onde isto é notório, tendo depois, apresentado exemplos variados de como outros artistas sugerem a figura humana (Figuras 47 e 48). Focamos ainda o facto de alguns deles se preocuparem mais em fazer *o cortinado com os folhos do que em ter a janela bem enquadrada na fachada*. No fundo o que

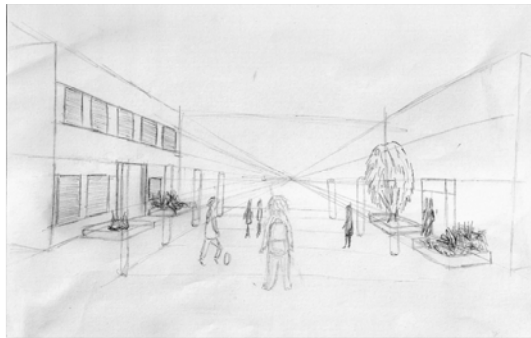
quisemos sublinhar nesta reflexão é que para o desenho ser rigoroso não necessita obrigatoriamente de ter tudo desenhado ao milímetro. Visto isto, saímos para o recreio da escola. No fim da aula concluímos que os alunos responderam de forma satisfatória aos desafios desta aula (da Figura 49 à 54).



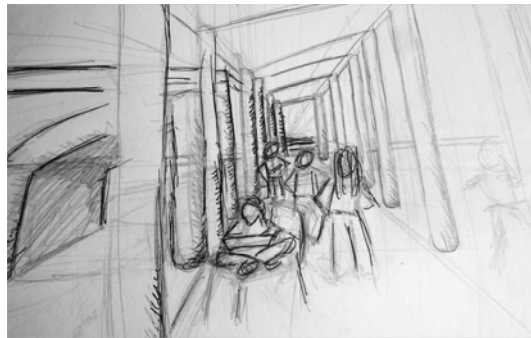
**Figura 47.** Matthew Brehm, Barcelona, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Campanario, 2012, p.262.



**Figura 48.** Roger O'Reilly, Dublin, 2009 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Campanario, 2012, p.161.



**Figura 49.** Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 50.** Desenho do aluno R. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 51.** Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 52.** Desenho do aluno J. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 53.** Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 54.** Desenho da aluna C. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.7 Aula nº8

Quadro 12. Síntese da planificação da aula nº8

<b>Data:</b> 23.10.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Representação da Urbanização da Portela por observação direta.</i>	
<b>Recursos:</b> Lista de Localização dos Alunos.	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Encontro junto do portão principal da escola.	<b>5</b>
Realização de desenhos rápidos do espaço urbano da Portela.	Conforme disponibilidade do aluno.

#### Concretização:

Sáímos finalmente com os alunos para a Portela (Figuras 55 e 56). Assim sendo, e tal como selecionado por eles na aula anterior: os alunos *B*, *R*, *D* e *P* foram para o campo de futebol e campos de ténis que existem na zona central da Portela; a aluna *C* foi para a zona da piscina; os alunos *N*, *Z*, *U* e *J* foram para o Centro Comercial; e as alunas *E* e *S* foram para junto da igreja e da escola primária.

Correu bem, mas ficámos com a impressão que eles ainda têm dificuldade em perceberem o que é realmente importante representar para identificar a Portela enquanto *Lugar*. Eles entendem o conceito de *Lugar* mas depois não conseguem ir dentro de si mesmos, à relação que possuem com a Portela, procurar esse conceito, acabando por desenhar coisas mais ou menos neutras sem carga simbólica.

Durante a manhã andámos de um lado para o outro a tentar encontrar os alunos para entendermos e ajudarmos a solucionar as suas dificuldades imediatas. Queríamos verificar como se sentiam perante aquele horizonte muito mais amplo que o da escola. Na sua maioria os alunos apresentam dificuldade em se concentrarem num espaço que não é a escola, assumindo uma postura mais relaxada. Os produtos finais não são tão bem conseguidos como os desenhos realizados dentro da escola, nem a nível formal, nem a nível conceptual (da Figura 57 à 64). Por volta das 14:30 fomos embora com a sensação que só alguns alunos tinham cumprido o desafio a que se propuseram. Os restantes prometeram voltar mais tarde.



Figuras 55 e 56. Alunos a desenhar pela Portela. Fonte: Própria, 2012.

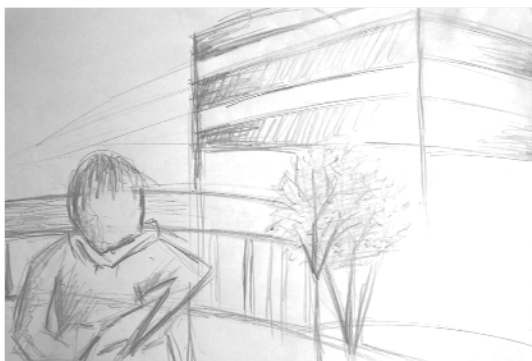


Figura 57. Desenho do aluno J. Fonte: Própria, 2012.



Figura 58. Desenho da aluna E. Fonte: Própria, 2012.

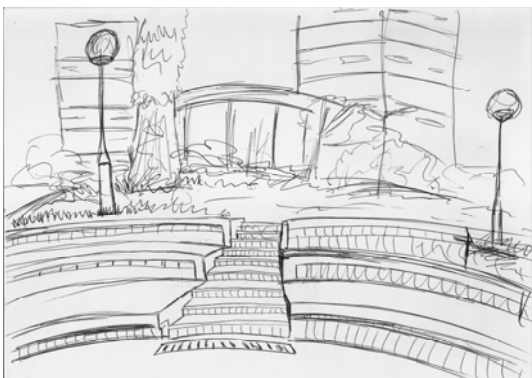


Figura 59. Desenho do aluno R. Fonte: Própria, 2012.

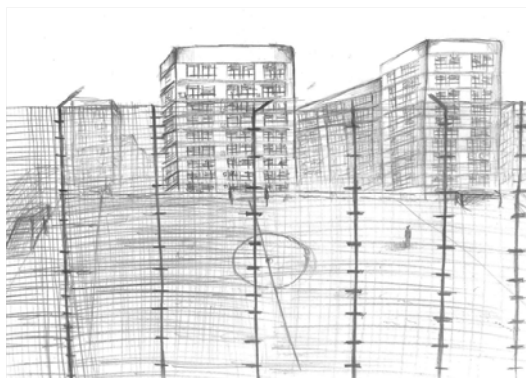


Figura 60. Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



Figura 61. Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2012.

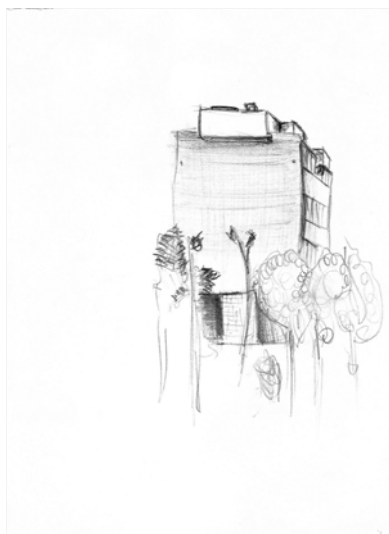


Figura 62. Desenho do aluno P. Fonte: Própria, 2012.



Figura 63. Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

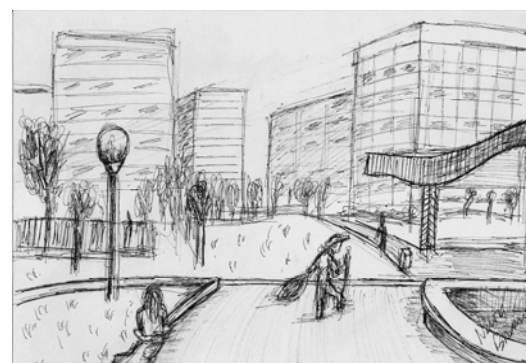


Figura 64. Desenho da aluna N. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.8 Aula nº9

Quadro 13. Síntese da planificação da aula nº9

<b>Data:</b> 25.10.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Avaliação formativa dos desenhos realizados nas aulas anteriores. Reforço dos problemas detetados. Continuação da realização da tarefa nº 3.</i>	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Discussão individual sobre o trabalho realizado.	80
Tarefa nº 3: Ver o desenho pelo desenho	
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Voltamos a realizar uma aula de discussão e avaliação formativa como na semana passada, agora com base nos primeiros desenhos realizados em contexto urbano. Enquanto circulávamos entre os alunos a discutir os trabalhos, eles estiveram a concluir a tarefa nº2, *Rua Imaginada*, que alguns não tinham concluído em casa, e a tarefa nº3, *Ver o Desenho pelo Desenho*, que iniciaram na passada quinta-feira. Foi novamente uma aula em que tentamos puxar pelo que melhor e mais pessoal há no trabalho de cada um, sublinhando a necessidade deles reforçarem, nos seus desenhos, o conceito de *Lugar*.

Em geral os alunos esforçaram-se para cumprir o trabalho a que se tinham auto proposto, mas nota-se uma maior preocupação com as relações espaciais do que com as relações sociais e humanas que habitam a Portela. Pela positiva destacam-se as alunas *N*, *S*, e *Z* (Figuras 61, 63 e 64).

Pedimos ainda, à semelhança da passada quinta feira que todos os alunos escolhessem dois dos seus melhores desenhos, os quais recolhemos, digitalizamos e colocamos no grupo do *facebook*. Durante o fim de semana os comentários foram imensos o que gerou um intercâmbio de ideias interessante entre eles. Voltou-se a reforçar a necessidade de desenharem no *Diário Gráfico*.

Foi ainda combinado o local e as horas de reunião do grupo/turma no dia seguinte, com vista à realização de uma visita orientada ao Centro de Arte Moderna (CAM) da Fundação Calouste Gulbenkian (Figuras 65 e 66 – ver anexo II).



Figuras 65 e 66. Alunos no CAM. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.9 Aula nº10

Quadro 14. Síntese da planificação da aula nº10

**Data:** 29.10.2012 **Horário:** 12.05-13.35

**Sumário:** *Representação por observação direta da Urbanização da Portela vista a partir da escola.*

**Atividades Planeadas:**

Entrada da sala de aula.

min.

5

Avaliação da visita orientada ao CAM da Fundação Calouste Gulbenkian.

10

Realização de desenhos rápidos da Portela vista da escola.

70

Reunião na sala de aula e arrumação das pranchetas e outros materiais nos armários.

5

#### Concretização:

A visita ao CAM da Fundação Calouste Gulbenkian foi avaliada pelos alunos como positiva apesar de ter ficado um pouco aquém das nossas expectativas. A visita orientada designava-se de *Olhar, Ver e Interpretar*, mas durante a visita a mediadora conduziu-os mais numa reflexão sobre os aspetos formais das obras, ao jeito VST, do que a uma reflexão conceptual, como esperávamos.

Depois de falarmos um pouco sobre a exposição foi proposto que os alunos refletissem sobre o modo como vêm a Portela a partir da escola. O que se propôs foi que desenhassem posicionando-se no recreio da escola ou no parque de estacionamento, mas desta vez *virados para fora*.

Os resultados desta aula foram superiores ao de aulas anteriores, talvez os melhores desenhos feitos até então, não só a nível formal, como também expressivo (da Figura 67 à 73). Talvez se tenham identificado mais profundamente com esta perspetiva a partir da escola, já que diariamente se confrontam com ela. Ficaram especialmente *fortes* os desenhos realizados com o gradeamento em primeiro plano. É possível que este tenha funcionado como um espectrógrafo dado que se trata de uma quadrícula.

Alguns alunos começam já a ter o *Diário Gráfico* como objeto de trabalho. Finalmente sentimos que a maioria desenhou durante o fim de semana. O aluno *B* trouxe, pela primeira vez, alguns desenhos no *Diário Gráfico* para vermos. No final da aula lembramos que no dia seguinte iríamos voltar a sair para o espaço urbano da Portela. Pedimos à semelhança da segunda-feira passada que nos informassem por onde iriam circular e qual o número de desenhos que se propunham a realizar. Voltamos a usar a mesma estratégia porque consideramos que a saída da semana passada tinha corrido bem dentro destes moldes.

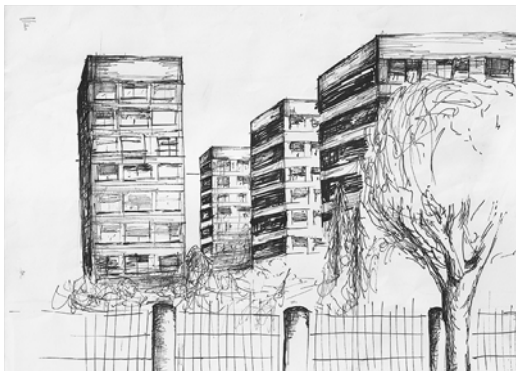


Figura 67. Desenho do aluno R. Fonte: Própria, 2012.

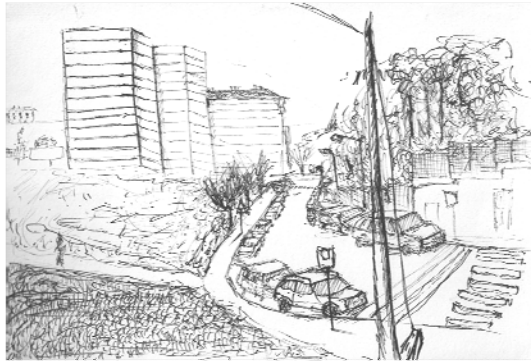


Figura 68. Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



Figura 69. Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

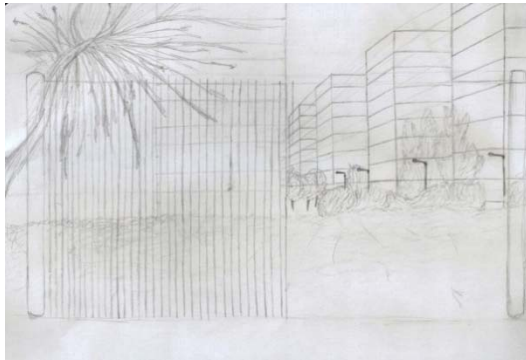


Figura 70. Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2012.



Figura 71. Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.



Figura 72. Desenho do aluno P. Fonte: Própria, 2012.

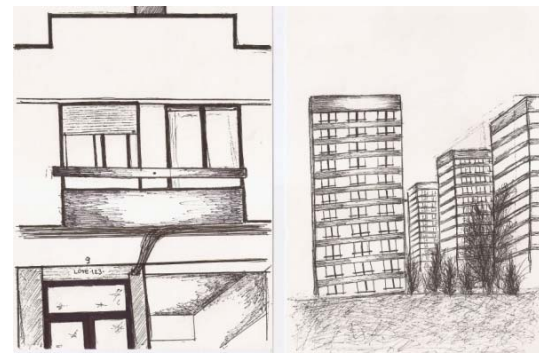


Figura 73. Desenho da aluna C. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.10 Aula nº11

Quadro 15. Síntese da planificação da aula nº11

<b>Data:</b> 30.10.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50
<b>Sumário:</b> <i>Representação da Urbanização da Portela por observação direta..</i>
<b>Recursos:</b> Lista de Localização dos Alunos
<b>Atividades Planeadas:</b> Encontro junto do portão principal da escola. Realização de desenhos rápidos do espaço urbano da Portela.
min. <b>5</b> Conforme disponibilidade do aluno.

#### Concretização:

A manhã ficou de repente muito quente, estando o sol baixo e muito intenso. Tal levou a que eles perdessem mais tempo a posicionarem-se e quando por fim o fizeram já a aula tinha acabado. Felizmente a maior parte dos alunos conseguiu ficar para além da aula.

Durante a aula, fomos ainda encontrar um grupo a desenhar de frente para o sol, com os olhos quase fechados, e depois de lhes sugerirmos que mudassem de posição foram pôr-se, à sombra, de frente para uma porta lateral da Igreja, que está sempre fechada, não apresentando qualquer interesse nem a nível formal nem vivencial (Figura 74). Ficamos com a sensação que o sol os desorientou por completo!

Depois dos acontecimentos menos positivos que se verificaram nesta aula questionamo-nos e se não deveríamos ter inicialmente definido os locais de posicionamento dos alunos. Não o fizemos porque queríamos que fossem eles a definir o que gostariam de representar da Portela, qual a mensagem que queriam transmitir com os seus desenhos. Mas agora perguntamo-nos se não deveríamos ter sido mais sistemáticas e ter organizado alguma coisa do género: 11:00 na igreja, 11:30 no centro comercial, 12:00 no jardim. Impúnhamos um raio mas não diretamente o que poderiam desenhar dentro desse raio. De qualquer maneira isso seria condicionar o aluno a um espaço escolhido por nós e que poderia não se relacionar diretamente com ele.

Fomos para casa pouco satisfeitas com o trabalho deles mas com a esperança que eles, por vontade própria, continuassem esta pesquisa mais analítica extra-aula, o que acabou por acontecer (da Figura 75 à 85).

Sentimos que estes alunos precisavam de mais aulas para explorarem o espaço urbano da Portela de forma analítica, mas tal não foi possível!

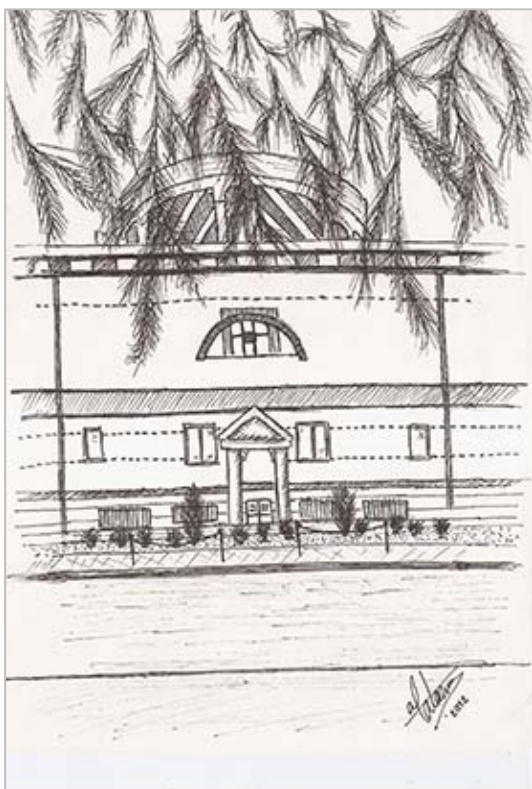


Figura 74. Desenho da aluna C. Fonte: Própria, 2012.



Figura 75. Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2012.

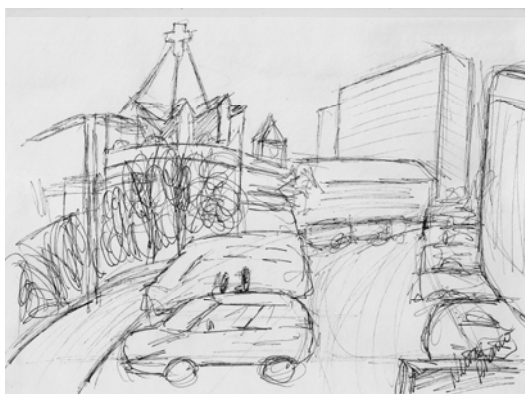


Figura 76. Desenho da aluna N. Fonte: Própria, 2012.



Figura 77. Desenho da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.



Figura 78. Desenho do aluno U. Fonte: Própria, 2012.

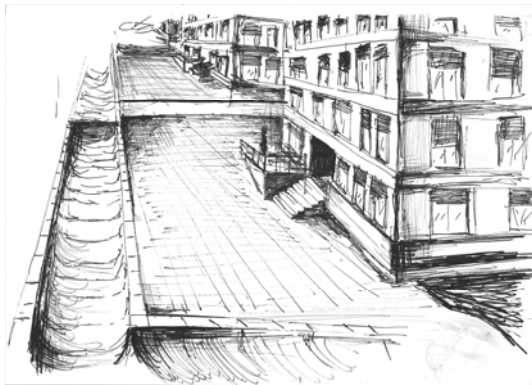


Figura 79. Desenho do aluno R. Fonte: Própria, 2012.



Figura 80. Desenho do aluno B. Fonte: Própria, 2012.

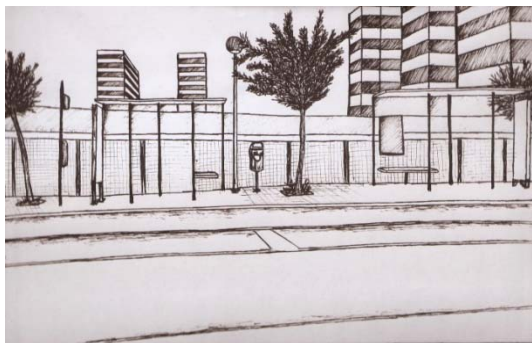


Figura 81 e 82. Desenho da aluna S. Fonte: Própria, 2012.

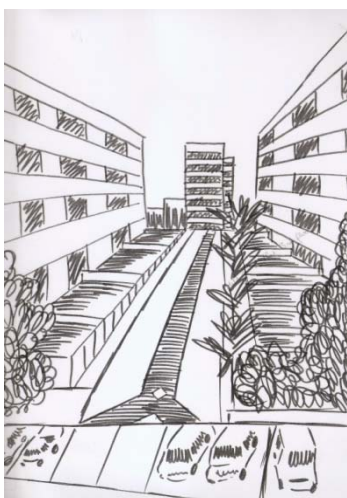
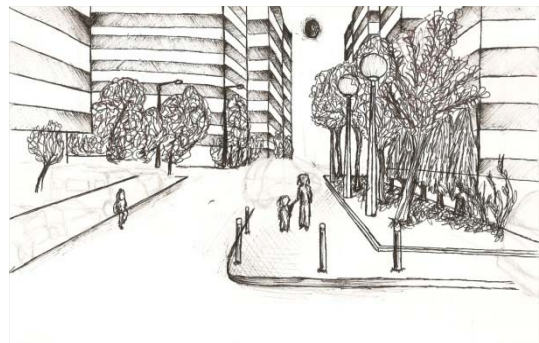


Figura 83. Desenho da aluna Z.  
Fonte: Própria, 2012.



Figura 84. Desenho da aluna C.  
Fonte: Própria, 2012.



Figura 85. Desenho do aluno D.  
Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.11 Aula nº12

Quadro 16. Síntese da planificação da aula nº12

**Data:** 05.11.2012 **Horário:** 12.05-13.35

**Sumário:** *Introdução à segunda fase do projeto - processos de síntese. Realização de um Brainstorming coletivo e individual.*

**Recursos:**

Apresentação visual de exemplos de obras de artistas plásticos (do passado ou contemporâneos) que abordaram a paisagem urbana no seu trabalho.

**Atividades Planeadas:**

Entrada da sala de aula.

min.

5

Apresentação e exploração de exemplos de obras de artistas plásticos.

30

Reflexão e discussão coletiva.

10

Reflexão individual.

40

Arrumação da sala.

5

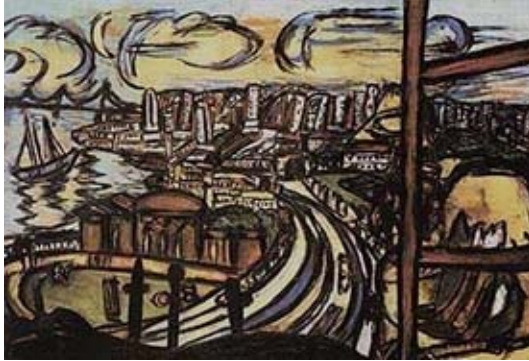
**Concretização:**

Depois de lembrarmos o que já tinha sido falado nas primeiras aulas sobre a segunda fase do projeto, expusemos algumas obras de artistas plásticos que abordaram a paisagem urbana no seu trabalho (da Figura 86 à 99). Durante o início da exposição das imagens, mostraram-se bastante inquietos, até que deixamos de falar e passamos a solicitar que fossem eles a sugerir que conceito, que estratégia conceptual estaria por detrás daquele quadro específico, incentivando-os também a identificar qual o processo de transformação gráfica presente na obra. Todas as imagens projetadas foram publicadas no grupo do *facebook* para consulta posterior.

Em seguida, dinamizámos uma reflexão coletiva onde os alunos foram convidados a partilhar com a turma que respostas obtiveram, durante a primeira fase do projeto, à pergunta *Que Lugar é a Portela?* Foi depois solicitado a cada aluno que refletisse individualmente sobre a sua resposta e as respostas do grupo/turma, recorrendo, por exemplo, a um processo de *brainstorming* de palavras-chave como incentivo ao pensamento divergente. Sugerimos que tentassem depois exprimir isso através de um processo que leva-se os desenhos de análise ao encontro dessas mesmas palavras estimulando igualmente um pensamento convergente e associativo. Não era nossa intenção impor ou ensinar os alunos a usar determinados métodos de aproximação a um problema, mas sim despertá-los para alguns modos de o fazer. Sublinhámos ainda que o mais importante é que eles agissem sobre os seus desenhos iniciais de forma consciente e reflexiva.

Entretanto os alunos começaram a expor voluntariamente os desenhos feitos nas duas saídas à Portela sobre as mesas, como já é habitual à quinta-feira, para terem uma perceção da matéria-prima que têm e na qual vão apoiar o seu processo de síntese e conceção do postal. Conseguimos ainda discutir o trabalho com os alunos *J*, *U*, *Z* e *B*. A aluna *Z* tem tido

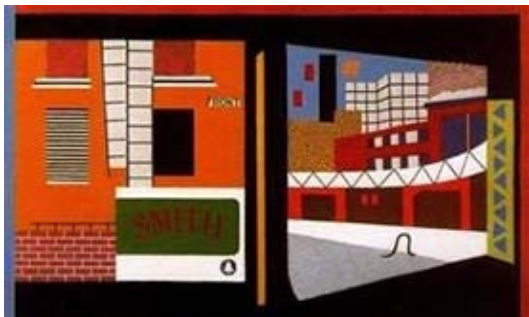
uma atitude bastante exploratória ao contrário dos alunos *U* e *J*, que investiram pouco nesta primeira fase do projeto. O aluno *B* não tendo também realizado muitos desenhos, tem alguns muito emotivos, no sentido de Cullen (1971). A aluna *C* apresentou-nos já uma ideia inicial para o postal que andava à volta do facto de na Portela as pessoas atribuírem às ruas o nome das pessoas que nelas vivem (rua da Joana, da Rita...).



**Figura 86.** M. Beckmann, *San Francisco*, 1950 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Arttattler, 2012.



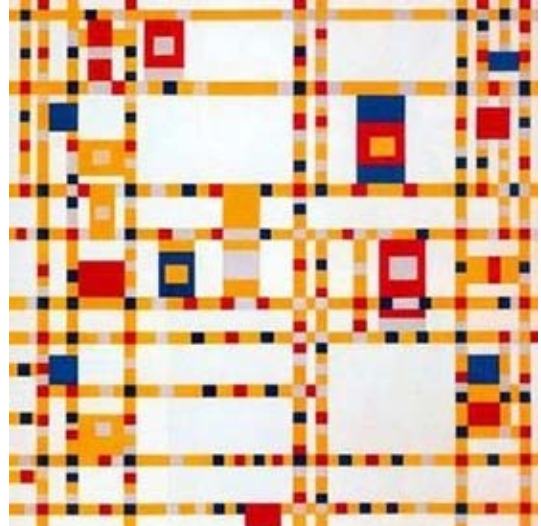
**Figura 88.** F. Léger, *The City*, 1919 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Philadelphia Museum of Art, 2012.



**Figura 90.** S. Davis, *House and Street*, 1931 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Whitney Museum of American Art, 2012.



**Figura 92.** J. Trindade, *Jardim da Trindade*, 1993 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Rodrigues, 1993, p.112.



**Figura 87.** P. Mondrian, *Broadway Boogie Woogie*, 1942-43 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: MoMA, 2012.



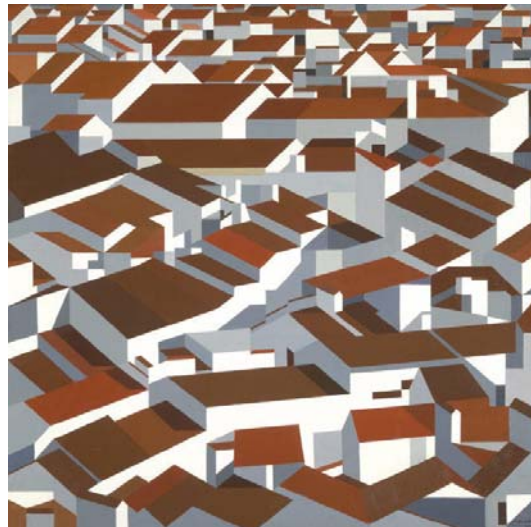
**Figura 89.** S. Dalí, *Suburbios de la ciudad paranoico-crítica*, 1936 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Fundació Gala-Salvador Dalí.



**Figura 91.** P. Cézanne, *Gardanne*, 1885-86 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Metropolitan Museum of Art, 2012.



**Figura 94.** *La Ville* de M. Vieira da Silva (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: CAM, 2012a.



**Figura 93.** Maluda, *Castelo de Vide*, 1971 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: CAM, 2012.



**Figura 95.** A. Derain, *Charing Cross Bridge*, 1906 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Musée d'Orsay, 2012.



**Figura 96.** U. Boccioni, *The Street Enters the House*, 1911 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Wahooart, 2012.



**Figura 97.** A. Orcajo, *Cabeça Urbana*, 1976 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Simón, 1986, p.229.



**Figura 98.** G. Chirico, *La Tour Rouge*, 1913 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Guggenheim, 2012.



**Figura 99.** E. Hopper, *Nighthawks*, 1942 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Art Institute Chicago, 2012.

### 5.1.12 Aula nº13

Quadro 17. Síntese da planificação da aula nº13

**Data:** 08.11.2012 **Horário:** 10:20-11:50

**Sumário:** *Desenvolvimento da segunda fase do projeto em prática de atelier: Procura conceptual e criação de novas imagens tendo como base os desenhos analíticos realizados na primeira fase do projeto.*

**Recursos utilizados pelo professor:** Postais de Lisboa

<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Desenvolvimento do projeto em prática de <i>atelier</i> .	80
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Na terça-feira passada a professora cooperante aplicou à turma um teste de avaliação. Passado este momento de avaliação sumativa da responsabilidade da professora cooperante, os alunos continuaram, nesta aula, a desenvolver a segunda fase do projeto.

Fizemos circular pela turma alguns postais de Lisboa, baseados em fotografias, mas que espelhavam duas visões diferentes da cidade (Figuras 100 e 101). Enquanto umas eram imagens de espaços, outras eram imagens de lugares. Pegamos em um postal de cada grupo e perguntamos: *Qual destes postais representa um Lugar?* A resposta foi unânime (Figura 101) e mais uma vez, confirmamos que todos entenderam que tipo de postal estavam a tentar conceber.

Observam-se na turma dois grupos bastante demarcados. Enquanto os alunos *R*, *N* e *C* parecem estar cheios de ideias, a experimentar caminhos divergentes, o resto da turma pareceu-nos ainda um pouco perdida sem saber muito bem por onde começar a procurar a sua resposta. Nesta aula optamos por não os questionar sobre as suas intenções conceptuais deixando-os iniciar esta segunda fase do projeto autonomamente.

Notamos que o aluno *P* anda a experimentar materiais mas sem grande objetivo definido, sem se basear num conceito. O aluno *B* anda preocupado em corrigir os problemas de perspectiva comuns a todos os seus desenhos tal como o aluno *D*, apesar de nunca termos sugerido essa tarefa. Consideramos que talvez seja uma maneira dos alunos aumentarem a sua autoconfiança antes de avançarem para a fase seguinte. Pareceu-nos que isto era importante para eles e portanto não interferimos. A aluna *S* está a tentar juntar dois desenhos para criar uma nova imagem. A aluna *Z* anda a fazer uns estudos de cor à procura de uma paleta e técnica tipo expressionista (Figura 102). O aluno *U* anda tal como o *R* a fazer umas simplificações formais coloridas a aguarela (Figura 103).

A aluna C veio-nos falar novamente da sua ideia e perguntou-nos se podia inspirar-se na *Pop Art* e desenvolver digitalmente o processo. Primeiro achamos a inspiração um pouco desgarrada da ideia inicial dela mas dissemos-lhe que ela era livre de procurar as suas próprias referências e ferramentas de trabalho. Apesar disso, receamos que ela convirja demasiado cedo para uma imagem final e encerre o seu processo conceptual sem explorar outros caminhos. Para além disso, a *Pop Art* tem uma imagem muito forte associada o que de alguma maneira pode abafar a expressividade da aluna. No entanto o *pastiche* é um método válido dentro da *Pós-modernidade* e portanto o trabalho da aluna poderá até assumir uma postura curiosa.

Se nesta aula quisemos assumir um papel mais observador, na próxima iremos ser mais interventivas e questionar os alunos pelas suas opções, tentando desse modo levá-los a refletir sobre o seu próprio trabalho.



**Figura 100.** David de Abreu, Postal - Lisboa , 2006 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Edições 19 de Abril.



**Figura 101.** Christian Auscher, Postal - Lisboa, 1987 (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: Edições 19 de Abril.



**Figura 102.** Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto – estudos de cor, alunos Z e J. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 103.** Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto – simplificações formais, aluno U. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.13 Aula nº14

Quadro 18. Síntese da planificação da aula nº14

<b>Data:</b> 12.11.2012 <b>Horário:</b> 12.05-13.35	
<b>Sumário:</b> <i>Desenvolvimento da segunda fase do projeto em prática de atelier: Procura conceptual e criação de novas imagens tendo como base os desenhos analíticos realizados na primeira fase do projeto.</i>	
<b>Recursos utilizados pelo professor:</b> Coleção de postais com trabalhos de artistas associados à paisagem urbana.	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Desenvolvimento do projeto em prática de <i>atelier</i> .	80
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Não estava inicialmente previsto mas trouxemos também para a aula uma coleção de postais, que conseguimos recolher, com trabalhos de artistas plásticos cujas obras podem ser associadas à paisagem urbana (Figura 104 e 105). O objetivo foi lembrar aos alunos o tamanho que a imagem irá assumir no final e sensibilizá-los para as potencialidades do postal enquanto objeto de divulgação artística.

Fomos surpreendidos, nesta aula, com uma grande progressão dos alunos. Finalmente parece que estão a deixar que o projeto invada outros espaços da vida deles e trabalharam bastante durante o fim de semana.

O aluno *P* começou nesta aula a trabalhar à volta de uma ideia conceptual aplicando ao desenho uma componente irónica (da Figura 106 à 108). Apresentou-nos assim uma espécie de ilustração onde os prédios foram transformados em pessoas a marchar, ao qual deu o título de: *A fuga da prisão visual da cidade*. O curioso foi que nós já tínhamos planeado, no final do projeto, solicitar aos alunos que dessem um título ao postal que de alguma maneira sintetizasse o conceito que está por detrás deste. Deste modo aproveitamos o trabalho do aluno *P* e apresentamos já esta proposta à turma. O que é de destacar é que o aluno *P* fez isso de maneira espontânea, sentiu essa necessidade mesmo antes de nós o termos sugerido!

A aluna *S* apresentou-nos também já alguns desenhos dentro do registo controlado que lhe é muito próprio. Assim sendo, a aluna partindo de uma representação da Portela que resulta da união de dois desenhos realizados nas aulas de exterior, tem explorado a ideia de que *os dias passam, as estações passam mas a Portela continua sempre a ser o seu porto de abrigo* (Figura 109 e 110). Quando questionada acerca do propósito de juntar estes dois desenhos a aluna justificou dizendo que os dois desenhos iniciais representavam a casa da Mãe e a casa do Pai, separados mas a viverem ambos neste espaço.

A maior parte dos alunos encontrava-se já a trabalhar à volta de conceitos e não de técnicas, mas isso ainda não acontecia com todos. Deste modo voltamos a reforçar que todos

os procedimentos de desenvolvimento deste projeto deveriam ter uma intenção por detrás. Desde a escolha do material riscador às cores, tudo deveria ser refletido. Claro que há sempre ações que são espontâneas, mas mesmo essas deveriam ser refletidas *a posteriori*.

Um exemplo disso é o aluno *R*, que continua com um registo muito pegado ao real, colorindo mais que sintetizando (Figuras 111 e 112). Estivemos bastante tempo a falar com ele tentando que ele nos dissesse *o porquê de estar a utilizar a aguarela? Porque é que só usaste cores quentes? Será que a mensagem do desenho era a mesma se tivesses só utilizado cores frias?* e outras perguntas do género.

Discutimos também com o aluno *B* o trabalho que desenvolveu durante o fim de semana, onde, tendo como base o mesmo desenho, explorou diferentes paletas de cores e de materiais (Figuras 113 e 114). Fizemos-lhe o mesmo tipo de perguntas que tínhamos já feito ao aluno *R*, e quando nos apercebemos disso, decidimos levantar a voz e reforçar estas perguntas para toda a turma. Acabamos por dizer ao aluno *B* que não se conseguia perceber um sentido pessoal nos seus desenhos. Ele argumentou, um pouco à defensiva, que ele não vive na Portela e só vem cá para estudar e estar com os amigos, de passagem. Ao que respondemos, *então é essa ideia que tens de passar para o papel. Se a Portela é um local de passagem onde é que isso se vê nestas imagens?* Não foi preciso dizer mais nada, ele teve um daqueles momentos *Eureka* e disse: *Ok, já percebi!*

A aluna *N* tem andado à volta do conceito de diversidade, tentando convergir numa única imagem vários elementos, que segundo ela, identificam a Portela enquanto *Lugar*: o centro comercial, a igreja, os prédios, o quiosque, as palmeiras etc. (Figuras 115 e 116).

O único que nos preocupa neste momento é o aluno *J* pois tudo o que faz deita ao lixo. Não investe no trabalho e tem pouca confiança nele próprio. Reforçámos junto do aluno que mesmo as experiências menos conseguidas podem apontar um caminho. Sugerimos-lhe que voltasse novamente a fazer um *brainstorming* inicial, apenas com palavras-chave, e que procurasse nessas palavras um conceito que dê sentido ao seu percurso conceptual.

Apesar de toda a pesquisa teórica que efetuámos ao longo destes três semestres sobre o que é *ser professor*, sentimos que algumas vezes ao longo da aula nos desviamos um pouco do professor que queremos ser, mas depois refletimos e *corrigimos a trajetória*: voltamos a reformular um comentário retirando algum juízo de valor que nos tenha escapado, fazemos a pergunta em vez de dar a resposta, damos mais tempo aos alunos para pensarem e responderem. No geral sentimo-nos à vontade nos caminhos que lhes vamos sugerindo. É engraçado como é que as ideias nos vão surgindo à medida que os ouvimos ou olhamos para os seus desenhos (da Figura 117 à 119). Ficamos muito satisfeitos quando eles pegam naquilo que lhes dissemos e transformam em algo pessoal, sentimo-nos maravilhados por eles!



**Figura 104.** A. Fougeron, *Atlantic Civilisation*, 1953, em postal (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: TATE Modern Shop.



**Figura 105.** C. Oldenburg, *Lipsticks in Piccadilly Circus*, 1966, em postal (exemplo apresentado aos alunos). Fonte: TATE Modern Shop.



**Figuras 106, 107 e 108.** Desenhos do aluno P. Fonte: Própria, 2012.



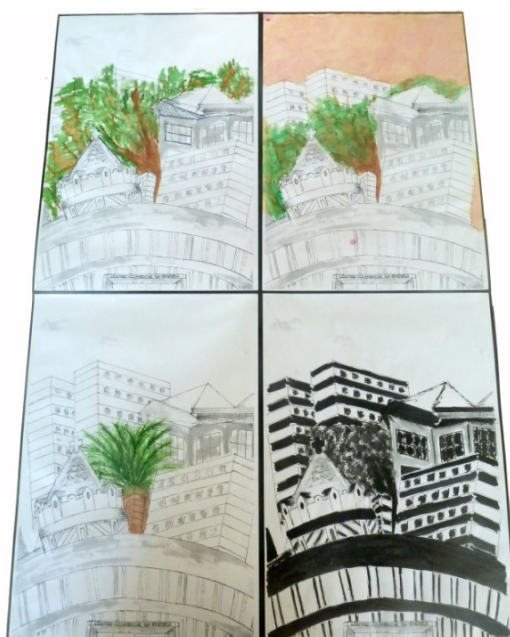
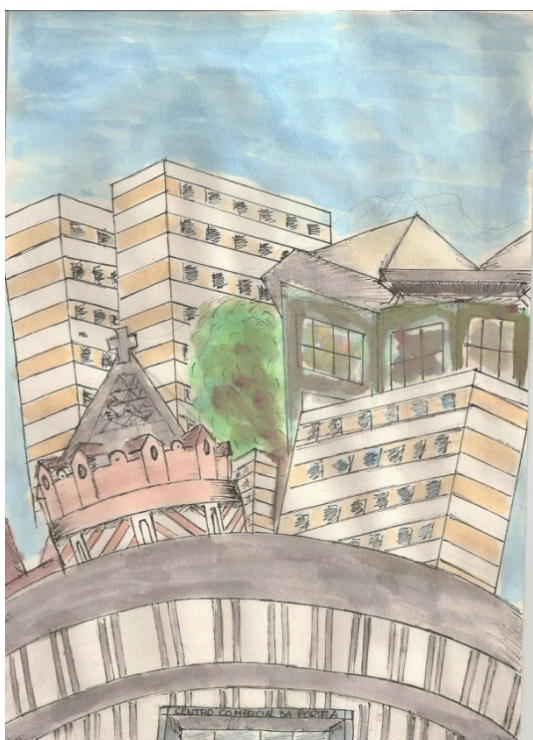
**Figuras 109 e 110.** Desenhos da aluna S. Fonte: Própria, 2012.



**Figuras 111 e 112.** Desenhos do aluno R. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 113 e 114. Desenhos do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 115 e 116. Desenhos da aluna N. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 117, 118 e 119. Alunos a desenvolver a 2ª fase do projeto na sala de aula. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.14 Aula nº15

Quadro 19. Síntese da planificação da aula nº15

<b>Data:</b> 13.11.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Desenvolvimento da segunda fase do projeto em prática de atelier: Procura conceptual e criação de novas imagens tendo como base os desenhos analíticos realizados na primeira fase do projeto.</i>	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Desenvolvimento do projeto em prática de <i>atelier</i> .	80
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

O aluno *J* levou a sério a conversa que tivemos na última aula e trabalhou muito desde ontem para o projeto. É curioso que os primeiros desenhos analíticos do aluno *J* na Portela são desenhos dos colegas a desenhar. Assim sendo, ele pegou num desenho que fez da aluna *N*, a desenhar com um cão ao lado (aparecendo apenas alguns prédios no fundo), e numa primeira opção trabalhou aquela imagem aplicando-lhe um filtro de inspiração cubista (Figuras 120 e 121). Ele justificou esta abordagem dizendo *que era como que a geometria dos prédios se apoderasse da figura humana*. Numa segunda opção ele usa um desenho onde representou alguns prédios da Portela e coloca no meio deles a mesma figura humana e o cão ligeiramente estilizados numa escala muito superior à dos prédios. Parecia que ao contrário da primeira opção aqui era a figura que se apoderava dos prédios, como um gigante. *Afinal J o que é que queres realmente dizer? São as pessoas que se apoderam dos prédios ou são os prédios que se apoderam das pessoas?* Ele ficou intrigado porque não se tinha apercebido que as imagens poderiam ter mensagens opostas. Pareceu-nos que ele queria usar a imagem da primeira opção mas para transmitir a mensagem da segunda. Sugerimos-lhe que tentasse perceber que elementos da segunda opção são essenciais na transmissão da mensagem e os convergisse para a imagem da primeira opção que ele tanto gosta.

O percurso da aluna *E* tem-se baseado na aplicação de várias técnicas plásticas sobre a mesma imagem, à semelhança do que aconteceu com os alunos *R* e *B* (Figuras 122 e 123). Mas ao contrário destes alunos que já conseguiram direcionar o seu trabalho para um percurso mais conceptual, a aluna *E* continua agarrada a essa metodologia, apesar de todas as nossas investidas para que ela questiona-se o seu próprio trabalho e procura-se direcioná-lo para uma visão individual da Portela.

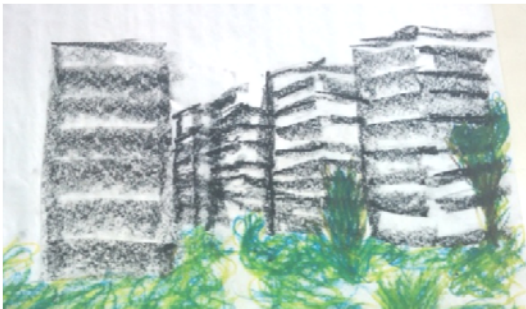
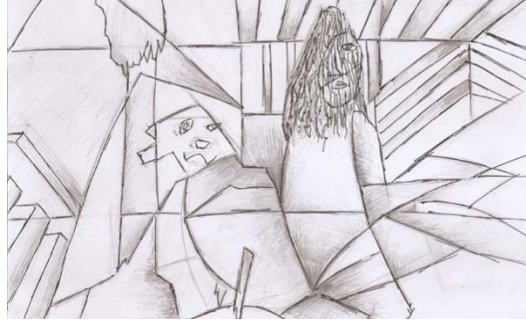
O aluno *U* tem explorado os conceitos de simplicidade e complexidade que são para ele as palavras que melhor representam a Portela. De modo que tem trabalhado os seus esboços iniciais, ora simplificando-os ora acentuando pormenores específicos, utilizando os procedimentos tradicionais de síntese (Figuras 124 e 125).

O aluno *D* tem explorado as potencialidades da tinta-da-china para representar a Portela, focando a sua atenção nas janelas dos edifícios como elementos metafóricos (Figuras 126 e 127).

A aluna *C* quando traz o computador trabalha mas quando não, passa a aula a distrair os colegas. Sugerimos que ela explorasse outros caminhos diferentes para além das transformações que tem operado digitalmente (da Figura 128 à 130).



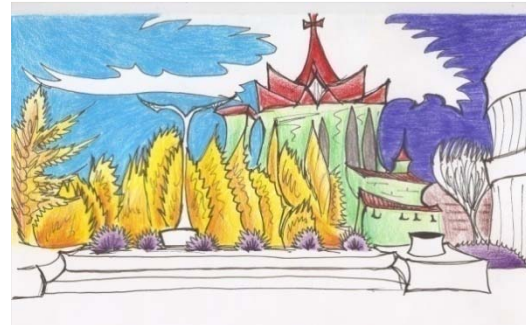
Figuras 120 e 121. Desenhos do aluno *J*. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 122 e 123. Desenhos da aluna *E*. Fonte: Própria, 2012.

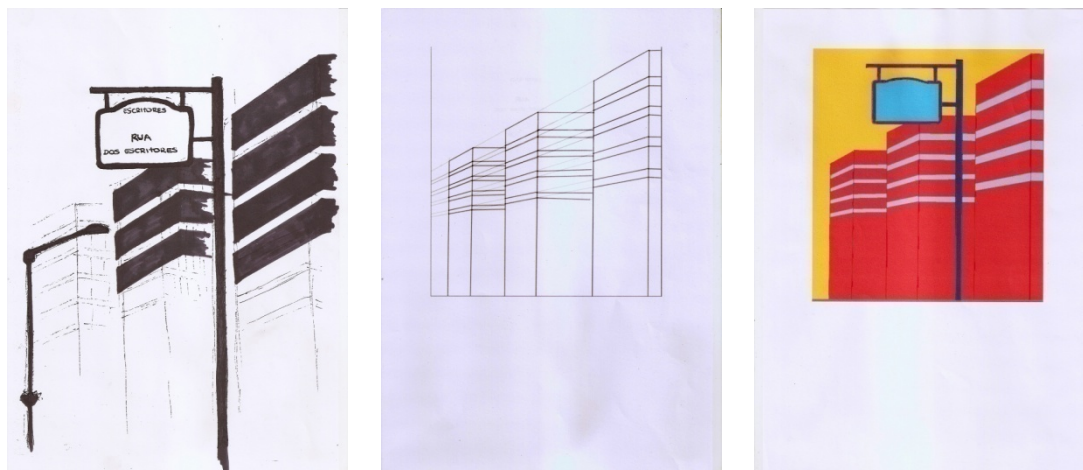


Figuras 124 e 125. Desenhos do aluno *U*. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 126 e 127. Desenhos do aluno *D*. Fonte: Própria, 2012.





Figuras 128, 129 e 130. Desenhos da aluna C. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.15 Aula nº16 e 17

Quadro 20. Síntese da planificação da aula nº16 e 17

<b>Data:</b> 15.11.2012 e 19.11.2012		<b>Horário:</b> 10:20-11:50 e 12:05-13:35	
<b>Sumário:</b> <i>Desenvolvimento da segunda fase do projeto em prática de atelier: Procura conceptual e criação de novas imagens tendo como base os desenhos analíticos realizados na primeira fase do projeto.</i>			
<b>Atividades Planeadas:</b>			min.
Entrada da sala de aula.			5
Desenvolvimento do projeto em prática de <i>atelier</i> .			80
Arrumação da sala.			5

#### Concretização:

Aproximava-se a conclusão do projeto. Nestas aulas os alunos pareciam finalmente trabalhar a todo o vapor.

O aluno *B* chamou-nos logo no início da aula nº16 para nos mostrar o trabalho que desenvolveu durante o fim de semana e que gira muito à volta da ideia de passagem que falamos no outro dia. Ele estava agora a trabalhar sobre uma representação da Portela em que acentuava graficamente uma passadeira, como elemento principal do desenho, levando depois esse grafismo até aos próprios edifícios (da Figura 131 à 133). Nós ouvimo-lo com atenção pensando ao mesmo tempo: *Mais um que chegou lá!* O aluno desabafou ainda que agora que tinha ganho ritmo de trabalho tinha pena que o projeto tivesse a acabar! Consideramos este comentário muito positivo porque este foi o único aluno que não acreditou no projeto logo de início.

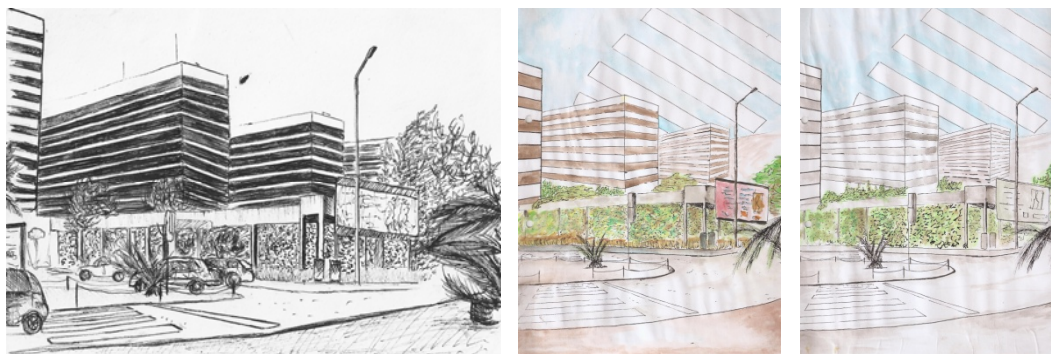
O aluno *J*, que me preocupou muito no início do projeto, estava agora a progredir muito positivamente. O aluno trabalhou durante estas duas aulas numa aproximação mais pessoal ao desenho de inspiração cubista apresentado em aulas anteriores. Este prolongou as linhas que compõem o fundo da imagem, da sua primeira opção, até aos limites da folha,

sugerindo de forma abstrata os edifícios da Portela. Segundo o aluno, poder-se-ia ler a imagem como uma pessoa que se transforma em edifício ou um edifício que se transforma em pessoa. O aluno conseguiu convergir para uma só imagem as duas mensagens que estavam na aula passada em desenhos diferentes, optando por deixar para o observador a definição desta. Entretanto durante a aula tirou várias fotocópias da imagem e andou a experimentar novas composições, trabalhando a repetição, o posicionamento em espelho e os binómios preto-branco, linha-mancha, enunciando ali novos conceitos de pluralidade, de reflexo e de luz (da Figura 134 à 138).

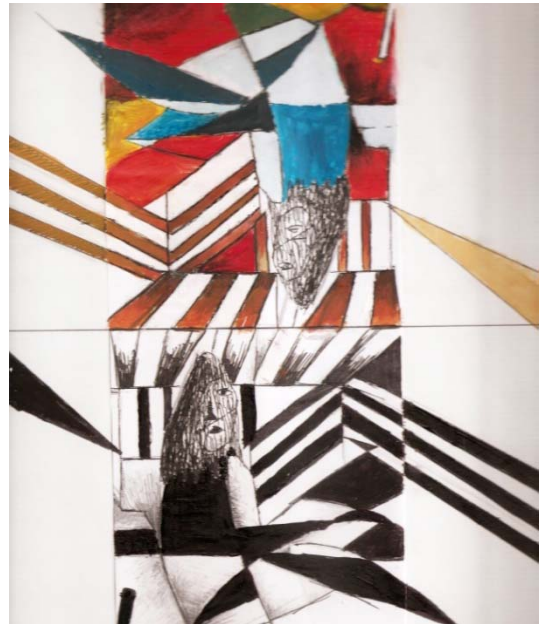
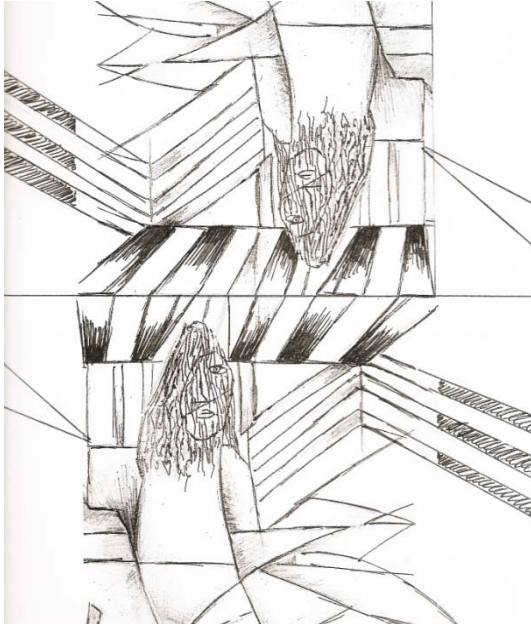
A aluna Z anda a trabalhar simultaneamente com duas imagens para definir que *Lugar é a Portela*: uma com os próprios prédios da Portela (Figuras 139 e 140) e outra onde representa um quiosque junto ao centro comercial (Figura 141). Na representação dos prédios tem vindo a explorar uma expressão *tipo expressionista* com pinceladas largas e coloridas nas janelas que contrastam com a escuridão do resto do desenho. A aluna pretende transportar a emoção das pinceladas para o interior das habitações da Portela em analogia à *vida que à noite invade o interior dos prédios da Portela*. Na representação do quiosque da D. Cristina anda a explorar as potencialidades plásticas do papel de jornal (Figura 142).

O resto da turma estava já na reta final dos trabalhos, pormenorizando mais do que conceptualizando. Sugerimos, durante esta aula, àqueles alunos que não têm trabalhado diretamente com o formato postal, que é importantíssimo que reduzam a composição final para verificarem se esta funciona igualmente bem numa menor dimensão. Relembramos ainda que a composição final deveria ser acompanhada de uma frase síntese e que esta deveria incorporar o portfólio. Este deveria ser entregue no primeiro dia das apresentações com a reconstrução de todo o processo de produção artística e a memória descritiva do mesmo.

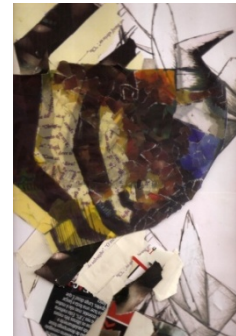
Foi decidido que como a professora Teresa Ferreira iria ser operada no próximo dia 22 de Novembro, a entrega dos portfólios e início das apresentações planeada para dia 20 seria adiada por uma semana para que as apresentações ocorram de forma continuada. Entre os dias 22 e 26 não houve aulas.



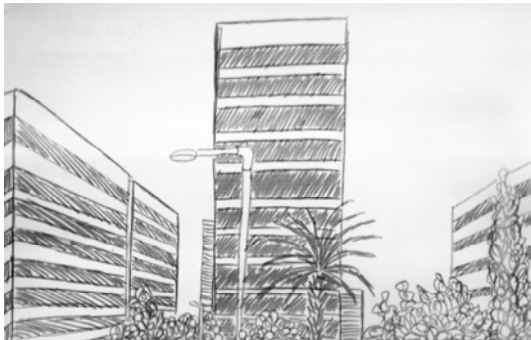
Figuras 131, 132 e 133. Desenhos do aluno B. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 134 e 135. Desenhos do aluno J. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 136, 137 e 138. Desenhos do aluno J. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 139 e 140. Desenhos da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.



Figuras 141 e 142. Desenhos da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.16 Aula nº18

Quadro 21. Síntese da planificação da aula nº18

<b>Data:</b> 20.11.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Conclusão do projeto "Portela em Postal": Que Lugar é a Portela?</i>	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Desenvolvimento do projeto em prática de <i>atelier</i> .	80
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Nesta aula os alunos questionaram-nos sobre o que era um portfólio. O mais curioso é que falamos sobre o portfólio desde que apresentamos o enunciado e eles deixaram para o último dia antes da entrega final a colocação desta pergunta. Nós também nunca tínhamos colocado em questão que eles, no 12º ano, não o soubessem. O que deveríamos ter feito! Assim sendo, fizemos uma rápida pesquisa na internet, mesmo à frente deles na sala e encontramos alguns exemplos válidos que os elucidaram. Ao mesmo tempo fomos falando da nossa experiência. Principalmente deixamos a ideia que o portfólio de um artista não pode ser uma pasta de micas que se compra na *Stapples* (como alguns sugeriram), mas sim oferecer uma experiência que faça parte integrante do próprio projeto.

Alguns alunos ainda não deram o trabalho por concluído, por isso nas apresentações ainda podem aparecer algumas surpresas. Os que já tinham dado o projeto como concluído aproveitaram a aula para reconstruírem o próprio processo de trabalho e houve inclusive alguns que nos falaram do modo como iriam conceber o portfólio. Se a entrega não tivesse sido adiada a maioria deles estava em condições de entregar o trabalho na aula seguinte.

### 5.1.17 Aula nº19

Quadro 22. Síntese da planificação da aula nº19

<b>Data:</b> 27.11.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Entrega final dos portfólios. Início das apresentações.</i>	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Verificação dos portfólios entregues e início das apresentações individuais.	85

#### Concretização:

Finalmente chegou o dia da entrega. Durante o fim de semana alguns alunos andaram muito preocupados com as frases com que tinham de intitular os postais, tendo inclusive pedido ajuda via grupo do *facebook*.

Quando entramos na sala de aula os alunos estavam já no seu interior muito animados a partilhar e a expor os seus portfólios. Assim sendo, demos início às apresentações, não se tendo seguido nenhuma ordem específica.

**J**

O aluno *J* teve uma postura calma, comprometido em explicar de onde vinham as suas ideias, qual o processo cognitivo que estabeleceu na sua própria procura conceptual (Figura 143). Este aluno preocupou-nos muito inicialmente mas foi evoluindo positivamente ao longo do projeto, tendo conseguido convergir o seu trabalho para uma resposta final muito original. O mais interessante foi o que aconteceu quando a professora Teresa Ferreira pegou no trabalho final dele e o virou para a posição horizontal, em vez de na vertical como ele nos tinha apresentado. Naquele momento a imagem assumiu uma magnitude inesperada, os prédios transformaram-se em pássaros! Mas a questão mais importante que se levanta é a de que esta nova imagem não é fruto de um processo conceptual mas sim de um momento, de um movimento espontâneo de outra pessoa exterior ao artista (Figura 144). *Será isto válido?* Na verdade nós passamos todo o projeto a dizer que primeiro eles deveriam pensar no conceito e depois na forma. Ora o que se passou aqui foi completamente o oposto! *Mas poderíamos nós afirmar que a imagem na vertical era mais válida do que a na horizontal?* Na realidade sabemos, enquanto artistas, que nem tudo na arte é premeditado. Ora o que nós lhes dissemos, perante este cenário inesperado, foi que momentos como este podem acontecer mas que isto não acontece sem trabalho. No fundo ambas imagens são fruto do mesmo processo de desconstrução. Às vezes até um acidente, um rasgão, pode dar um carácter a uma obra de arte que não foi previsto, mas de qualquer maneira assumir esse erro enquanto parte integrante da obra é sempre uma intenção do artista e desse modo parte também de uma atitude de reflexão. Depois da revelação do pássaro todos participaram na discussão do trabalho, o que tornou esta apresentação a mais dinâmica desta aula.



**Figura 143.** Apresentação do portfólio processual do aluno *J*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 144.** Composição final do aluno *J*.  
Título: *Portela como um pássaro em constante mudança*.  
Fonte: Própria, 2012.

**P**

O aluno *P* levou os desenhos dentro de uma caixa de guitarra levando à letra o nosso discurso quando lhes dissemos que o portfólio deveria ser visto como uma maneira deles se *mostrarem ao mundo*. Como o aluno *P* estuda guitarra portuguesa no conservatório de música, decidiu então juntar os dois mundos artísticos da sua vida num único objeto. Os desenhos surgem soltos dentro da caixa e o postal final estava colado do lado de dentro da parte de cima da caixa (Figura 145). A apresentação oral foi clara mas o modo informal como os desenhos estavam colocados dentro da caixa tornou difícil a perceção do processo criativo do aluno. O aluno apresentou duas opções para discussão, dentro do mesmo tipo de imagem: uma primeira opção onde os prédios estavam voltados todos para o mesmo lado (Figura 146) e uma segunda onde os prédios estavam a conversar entre si. Ora ambas as opções são interessantes, mas possuem mensagens diferentes, o que gerou um debate construtivo na sala. Por fim a aluna *N* acabou por dizer, o que todos concordamos, que *se ele estava a tentar representar uma fuga, os prédios não deverão estar a conversar mas sim todos voltados para o mesmo lado como se estivessem a correr em fila*. Ora são estes tipos de interpretações/reflexões que nós tentamos construir ao longo do projeto com eles e portanto consideramos muito recompensador enquanto docentes, que eles as façam agora de modo quase natural.



**Figura 145.** Apresentação do portfólio processual do aluno *P*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 146.** Composição final do aluno *P*.  
Título: *A fuga da prisão visual da cidade*.  
Fonte: Própria, 2012.

**E**

A aluna *E* foi a última a apresentar nesta aula. Foi uma apresentação feita com a timidez que lhe é característica, mas o portfólio estava bem organizado e isso permitiu-nos uma perceção exata do seu percurso que é mais tecnicista do que conceptual (Figura 147). A

aluna não conseguiu agir verdadeiramente sobre o plano do significado faltando às suas imagens finais um conteúdo conceptual credível. Ela escolheu para postal uma imagem em que a vegetação assumia um comportamento surrealista mas depois teve muita dificuldade em expressar o porquê daquela opção conceptual.

No final da apresentação o Colega *B* perguntou-lhe porque é que os desenhos dela tinham sempre uma aspeto megalítico e estático, mas ela não conseguiu responder.

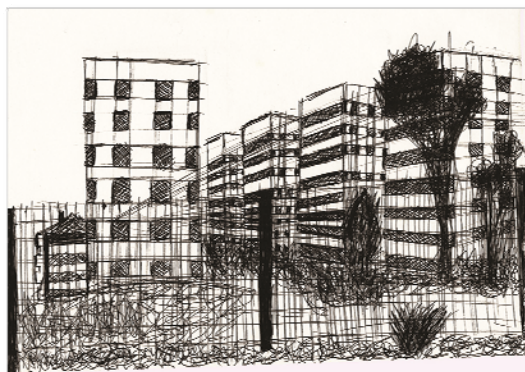
O trabalho da aluna evidencia vários caminhos que poderiam ter sido tomados, mas a aluna, apesar das nossas investidas, não conseguiu dialogar com o seu próprio trabalho.

Nós temos sempre grande dificuldade em avaliar o trabalho dela porque o esboço inicial que é a base do seu trabalho, é mais interessante em termos expressivos, especialmente pelas força das grades, que as experiências que realizou *a posteriori* (Figura 148).

Por fim ficou em aberto a hipótese do postal ficar apenas com o esboço inicial. É portanto uma aluna, que apesar de se ter esforçado e de até ter concretizado a 1ª fase do projeto com resultados muito satisfatórios, não conseguiu atingir os objetivos do trabalho em pleno.



**Figura 147.** Apresentação do portfólio processual da aluna *E*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 148.** Composição final da aluna *E*.  
Título: *Portela para além da escola*.  
Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.18 Aula nº20

**Quadro 23.** Síntese da planificação da aula nº20

<b>Data:</b> 29.11.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Continuação das apresentações dos portfólios finais..</i>	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Continuação das apresentações individuais.	85

#### **Concretização:**

Retomamos as apresentações e conseguimos nesta aula fazer mais quatro apresentações.

## Z

O portfólio estava bem organizado, com separadores por etapas e pequenas reflexões junto aos separadores. Teve uma postura formal e um discurso claro durante a apresentação (Figuras 149 e 150). À medida que ia apresentando, foi dizendo que alguns desenhos eram apenas experiências e não desenhos para *pôr numa exposição*, ao que respondemos que todos os desenhos têm valor porque fazem parte de um percurso e que é perfeitamente possível fazer uma exposição em que o artista mostra o seu processo de criação mais do que apenas o produto final. Assim sendo, ficou decidido, naquele momento, que quando os postais estivessem prontos iríamos realizar uma exposição de lançamento dos postais, onde seria exposto o processo de criação artística que está por detrás de cada um. Nós e a professora Teresa Ferreira nunca tínhamos falado em expor os trabalhos, apesar de já termos pensado nisso. Não queríamos que eles se preocupassem em *fazer uma coisa para a exposição, bonita!*

A aluna Z apresentou um processo curioso e persistente onde explorou duas imagens e registos diferentes mas que no fundo remetem/convergem para o carácter familiar da Portela. Numa imagem a aluna enfatizou, através da cor, as relações afetivas que se constroem no interior dos edifícios (Figura 151) e na outra as relações afetivas (Figura 152) que ocorrem no exterior, nomeadamente junto ao *Quiosque da D. Cristina*.



Figuras 149 e 150. Apresentação do portfólio processual da aluna Z. Fonte: Própria, 2012.

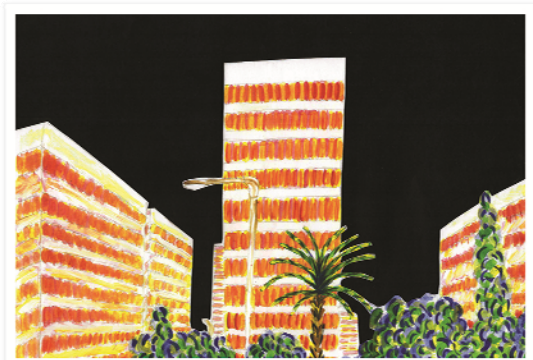


Figura 151. Composição final da aluna Z.  
Título: *Envolvidos pelo calor...*  
Fonte: Própria, 2012.



Figura 152. Composição final da aluna Z.  
Título: *Bom dia D. Cristina! Tem aí o meu Jornal?*  
Fonte: Própria, 2012.

**R**

A apresentação do aluno *R* foi muito original e dinâmica. Ele prendeu os seus desenhos a várias camadas de roupa que depois foi tirando à medida que explicava o seu processo (Figura 153). À partida foi um pouco hilariante porque ninguém estava à espera desta *performance*. Mas ele manteve-se sério e explicou o porquê duma apresentação deste género no contexto deste projeto. Segundo ele, à medida que o projeto foi avançando ele foi-se expondo mais. Se os primeiros desenhos são desenhos de observação de uma realidade exterior os segundos são desenhos mais próximos do nosso interior e portanto foi como se nos fôssemos despindo ao longo do percurso. Assim sendo, em cada camada de roupa ele prendeu alguns desenhos de uma determinada fase do projeto até que a T-shirt final possuía apenas o desenho que escolheu para fazer o seu postal. Nós achamos especialmente interessante esta apresentação porque foi diretamente ao encontro do discurso que tivemos ao longo do desenvolvimento do projeto. Vezes sem conta dissemos que eles tinham que se expor mais, dar mais deles, mostrar a Portela deles e a apresentação do aluno *R* deu-nos a certeza de que conseguimos passar a mensagem!

Apesar de a apresentação transmitir a noção de exposição de si, pareceu-nos que no seu processo de produção artística isso não aconteceu em plenitude. Continuamos a acreditar que ele poderia ter ido mais além. A imagem final, que pretendia representar o vazio, o silêncio que se sente durante o dia na Portela, ainda não é clara o suficiente (Figura 154). Ele poderia ter explorado mais profundamente o conceito. De qualquer maneira fica a impressão que num próximo trabalho deste género o aluno conseguirá chegar mais longe.



**Figura 153.** Apresentação do portfólio processual do aluno *R*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 154.** Composição final do aluno *R*.  
Título: *Pelo Vazio da Portela ...*  
Fonte: Própria, 2012.

**B**

Para a apresentação do seu processo de criação o aluno *B* construiu uma espécie de caixa-dossier que continha os desenhos de forma sequencial. O aluno colocou os desenhos de forma linear sobre a mesa e foi acompanhando a sequência com um discurso maduro, ponderado e estruturado (Figura 155). Para apresentar o seu processo o aluno recorreu aos

desenhos que realizou no *Diário Gráfico*, na primeira fase do projeto, de outros *Lugares* que faziam parte da vida dele. Assim sendo, o aluno desenvolveu um percurso conceptual quase biográfico, e apresentou desenhos desde de Lisboa (sítio onde nasceu), sucedidos de desenhos da Póvoa de St. Iria (onde mora atualmente), e depois desenhos da Portela (onde apenas vem de passagem para estudar). Este foi um aluno que ofereceu mais resistência ao projeto alegando sempre que não vivia na Portela. Houve depois um momento de desbloqueio inspirado numa imagem de uma passadeira e o aluno a partir daí teve uma abordagem muito original e significativa ao projeto (Figura 156). Apercebemo-nos no entanto que o aluno *B* gostaria de ter continuado a sua pesquisa caso houvesse uma maior disponibilidade de tempo.



**Figura 155.** Apresentação do portfólio processual do aluno *B*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 156.** Composição final do aluno *B*.  
Título: *Dualidades*  
Fonte: Própria, 2012.

## *U*

O aluno *U* não tinha preparado nenhum portfólio em casa e portanto para efeitos da apresentação foi ao armário e encontrou lá uma caixa onde colocou os seus trabalhos separados por cartolinas. Por fim foi buscar uma prancheta que utilizou como tampa e onde escreveu a palavra, *LIXO*, a lápis (Figura 157). A ideia dele era que no meio de toda a confusão conceptual que foi o seu processo criativo (o lixo) tinha nascido algo perfeito (a composição final). Isto foi a justificação do aluno quando questionado acerca do modo como entregou os trabalhos, mas que no final foi muito mal executada. Para além de que chamar *lixo* ao próprio processo conceptual não vai, de todo, ao encontro da ideia, explorada durante todo o projeto, de que o processo é tão ou mais importante que o produto final. Apesar disto, se nos conseguirmos abstrair da apresentação, os trabalhos em si, mostram investimento pessoal do aluno para com o projeto e a imagem final apresenta uma perspetiva individual da Portela, tendo sido o único aluno a focar-se na Igreja da Portela (Figura 158).



**Figura 157.** Apresentação do portfólio processual do aluno *U*.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 158.** Composição final do aluno *U*.  
Título: *Portela complexamente simples*  
Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.19 Aula nº21

**Quadro 24.** Síntese da planificação da aula nº21

<b>Data:</b> 03.12.2012 <b>Horário:</b> 12:05-13:35	
<b>Sumário:</b> <i>Conclusão das apresentações dos portfólios finais. Auto e Heteroavaliação dos alunos.</i>	
<b>Recursos utilizados pelo professor:</b> Questionário de hétero e autoavaliação (apêndice IX).	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula e apresentação do questionário de hétero e autoavaliação (apêndice IX)	10
Continuação das apresentações individuais.	80

#### **Concretização:**

Hoje foi o último dia de apresentações. Prevendo que não iríamos conseguir fazer uma hétero e autoavaliação oralmente elaboramos um pequeno questionário com perguntas abertas que colocamos no grupo do *facebook* (ver apêndice IX). Desta forma demos tempo aos alunos para refletirem por escrito. Depois de dar estas indicações relativas ao questionário, começamos as apresentações que estavam em falta.

#### **C**

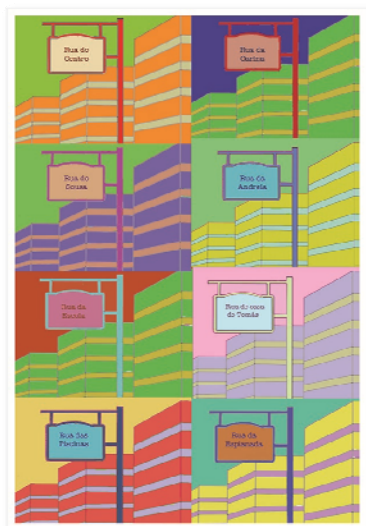
A aluna *C* construiu como portfólio uma caixa de correio tradicional, em madeira, onde colocou vários envelopes A4 que continham os registos gráficos que realizou ao longo do seu processo de produção artística separados por fases ou por conceitos explorados (Figura 159). O portfólio estava bem pensado mas o discurso da aluna *C* não foi ao encontro dessa organização. A apresentação da aluna *C* foi um pouco assim: *O meu projeto é isto! Vejam!* Depois de insistirmos com ela, ela começou a falar do seu processo conceptual. A aluna apresentou, para além dos estudos operados digitalmente, algumas experiências manuais mais livres. Fomos nós que sugerimos que ela explorasse também, para além do computador, registos manuais, mas a questão é que ela esqueceu-se de ter sempre um objetivo conceptual

presente (Figura 160). Questionamos a aluna durante a apresentação se ela tinha feito aqueles desenhos só para *encher* o portfólio, e ela na sua sinceridade disse que sim. Ficamos tristes porque ela poderia ter chegado a uma solução menos convencional se tivesse, com a mesma ideia da imagem computadorizada, procurado registos gráficos mais pessoais, por via manual ou mesmo por via digital. Assim sendo, a imagem final, que é baseada numa ideia conceptual original (*as ruas da Portela personificadas pelo nome das pessoas que lá vivem*), não alcança de imediato a magnitude que no nosso entender até tem, porque formalmente se apoia numa linguagem visual muito colada à *Pop Art*, que o *merchandising* acabou por vulgarizar (Figura 161). Apesar disso, o conceito que tem por detrás é muito significativo.

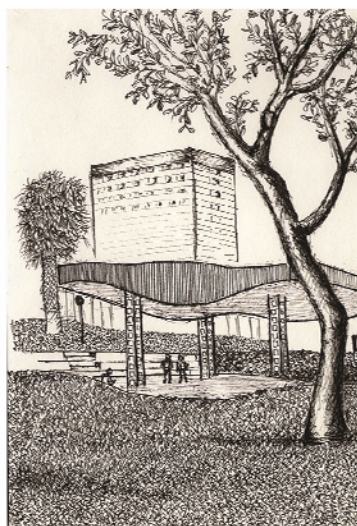
Para completar a coleção optou-se também por realizar um postal com um dos desenhos de observação direta da aluna (Figura 162).



Figuras 159 e 160. Apresentação do portfólio processual da aluna C. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 161.** Composição final da aluna C.  
Título: *As minhas ruas.*  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 162.** Composição final da aluna C.  
Título: *Pelo Alpendre...*  
Fonte: Própria, 2012.

## D

Seguiu-se a apresentação do aluno D. Os desenhos estavam organizados num pequeno dossier construído pelo aluno para o efeito (Figura 163). O processo criativo do aluno foi pouco exploratório. Trabalhou sempre com o mesmo desenho, com o mesmo material, a tinta-da-china. O aluno falou do seu trabalho com alguma falta de confiança. Apesar disso,

percebeu-se que ele pretendeu trabalhar a ideia de janela como um objeto que ao mesmo tempo que expõe também protege o interior das habitações do exterior. O resultado é um desenho com um traço limpo e linear onde a simbologia das janelas surge destacada por serem os únicos objetos com cor no desenho (Figura 164).



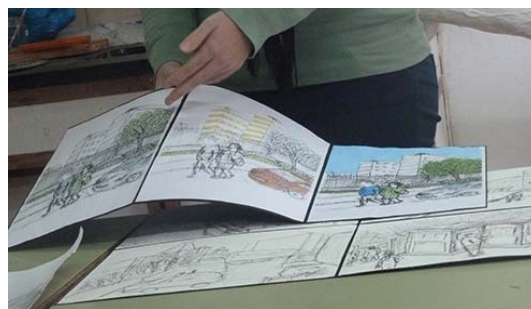
**Figura 163.** Apresentação do portfólio processual do aluno D.  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 164.** Composição final do aluno D.  
Título: *Portela, dá-me luz!*  
Fonte: Própria, 2012.

## N

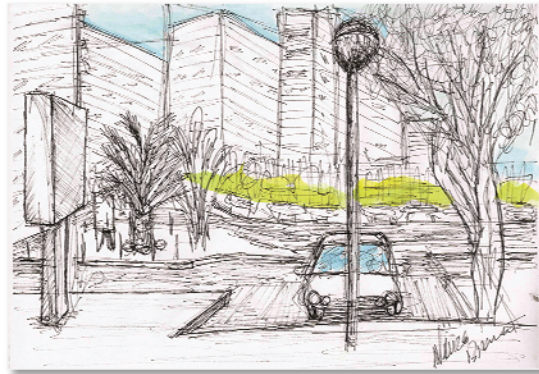
Em seguida apresentou a aluna N. A aluna organizou o seu trabalho por painéis desdobráveis. Cada desdobrável representava fases conceptuais, caminhos ou conceitos diferentes apresentando nitidamente o pensamento divergente que caracterizou o seu processo. A aluna escolheu ir tirando de uma caixa, construída para o efeito, os desdobráveis à medida que ia falando sobre o seu percurso conceptual, colocando-os sobre a mesa, uns por cima dos outros (Figuras 165 e 166). Foi como se cada conjunto de desenhos fosse saindo dela própria, não de forma sequencial, mas sim em simultâneo. Apresentou assim duas propostas finais: uma que mostrava de forma irónica, o cariz tropical da Portela conferido pelas inúmeras palmeiras que povoam a freguesia, remetendo isto para a canção da Cármen Miranda: *O que é que a Portela tem?* (Figura 167) e outra onde a aluna foca a Portela enquanto *Lugar de Cruzamento* (Figura 168) entre pessoas, carros, vidas...



**Figuras 165 e 166.** Apresentação do portfólio processual da aluna N. Fonte: Própria, 2012.



**Figura 167.** Composição final da aluna N.  
Título: *O que é que a Portela tem?*  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 168.** Composição final da aluna N.  
Título: *Cruzamentos*  
Fonte: Própria, 2012.

## S

Por último apresentou a aluna S. Estávamos curiosas com esta apresentação porque a aluna S é uma aluna muito calada com algumas dificuldades de comunicação. Foi preciso muito esforço para conseguir, ao longo do desenvolvimento do projeto, que ela falasse. Surpreendentemente, apesar de manter o seu registo muito tímido, ela apresentou o seu percurso conceptual de forma muito clara e estruturada. Ela expôs uma grande diversidade de soluções plásticas mas todas conceptualmente à volta do significado de *Tempo*. A aluna apresentou dificuldade em escolher uma imagem final. Parece-nos que apesar do seu percurso exploratório ela não conseguiu convergir todas as suas experiencias num resultado verdadeiramente original (Figura 169). Foi também escolhido um desenho de observação direta da aluna para completar a coleção de quinze postais (Figura 170).



**Figura 169.** Composição final da aluna S.  
Título: *O meu mundo é às riscas.*  
Fonte: Própria, 2012.



**Figura 170.** Composição final da aluna S.  
Título: *Vidas Entrelaçadas*  
Fonte: Própria, 2012.

### 5.1.20 Aula nº22

Quadro 25. Síntese da planificação da aula nº22

<b>Data:</b> 04.12.2012 <b>Horário:</b> 10:20-11:50	
<b>Sumário:</b> <i>Avaliação final. Balanço do desenvolvimento do projeto com os alunos.</i>	
<b>Recursos utilizados pelo professor:</b>	
- Questionário de hétéro e autoavaliação (apêndice IX).	
- Grelha Final de Avaliação (apêndice X)	
<b>Atividades Planeadas:</b>	min.
Entrada da sala de aula.	5
Avaliação final do projeto.	80
Arrumação da sala.	5

#### Concretização:

Começou-se a aula por falar sobre o desenvolvimento do projeto em forma lata: como é que eles se sentiam perante os resultados, qual a fase do projeto tinham achado mais complicada, etc. No fundo fomos ao encontro de muitas das perguntas que faziam parte do questionário de hétéro e autoavaliação e comentamos as observações realizadas perante as respostas dos alunos (ver apêndice IX). Para concluirmos, falou-se individualmente com cada aluno, confrontando a avaliação proposta por este com a proposta elaborada por nós e pela professora Teresa Ferreira, que na maior parte das vezes era igual ou superior (ver apêndice X).

No fim da aula prometemos voltar em Janeiro com uma prova final da coleção de postais e combinou-se que depois dos postais estarem impressos seriam agendadas algumas tardes de trabalho para se preparar a exposição. Fixou-se o conjunto das composições numa das paredes da sala (Figura 171) e concluímos a aula com uma fatia de bolo para celebrar os resultados!

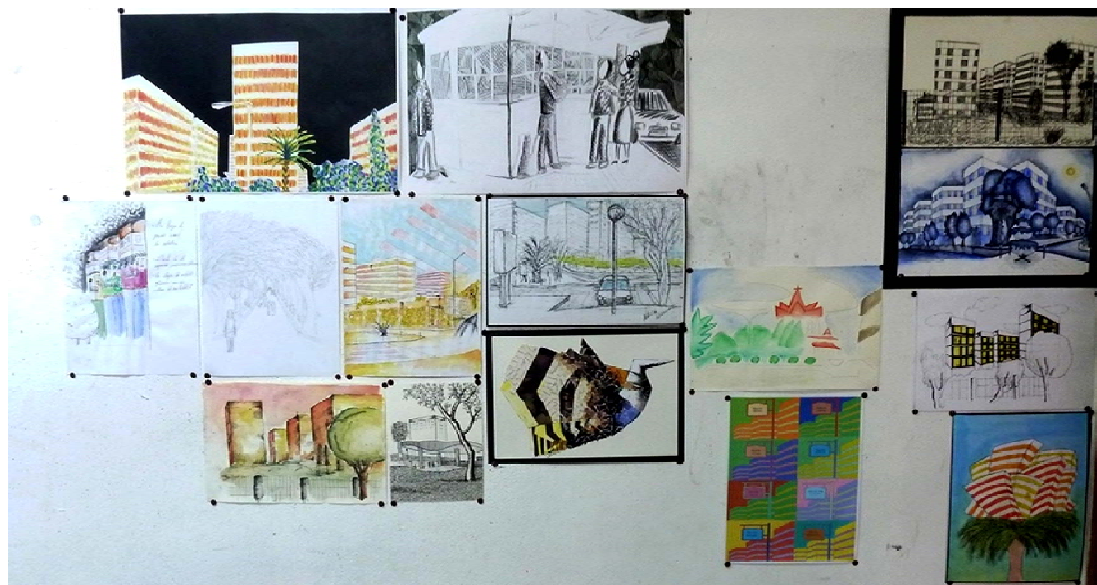


Figura 171. Conjunto de todas as composições finais fixadas numa parede da sala de aula no final das apresentações. Fonte: Própria, 2012.

## 5.2 Exposição final e Publicação da coleção de postais

Depois de digitalizarmos com alta definição as composições finais dos alunos voltamos em Janeiro com uma prova final da coleção de postais. O objetivo era confirmar que os alunos estavam contentes com a definição das cores e se não havia nenhum erro no título ou no nome do aluno. Com tudo isto confirmado foi dado, por todos, o aval positivo para os postais serem impressos.

Com todos estes procedimentos e devido à sobrecarga de trabalho da gráfica os postais apenas ficaram impressos em meados de Março. Dado que em Abril se iria realizar a semana do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide, decidiu-se aproveitar essa ocasião para lançar os postais e realizar a exposição do processo de produção artística dos alunos (Figura 172). Ora este tipo de exposição exige que o próprio professor encare o processo dos seus alunos como mais importante que o produto artístico que eles, eventualmente, possam criar. Normalmente só se expõem os produtos finais, alinhados uniformemente pela parede e muitas vezes o professor já elabora o trabalho que desenvolve com os alunos em função dessa exposição final. Os próprios alunos estavam de início um pouco preocupados em expor os seus *rabiscos*, como eles diziam, não valorizam o seu próprio processo criativo. Assim sendo, esta exposição teve como principal objetivo reforçar junto dos alunos e da comunidade a importância do desenvolvimento cognitivo e reflexivo que as disciplinas de Artes Visuais dinamizam.

Foram utilizados a maior parte dos desenhos desenvolvidos ao longo do processo criativo para montar um painel individual de 1x2m que refletisse o processo conceptual do aluno. Organizaram-se cinco sessões de trabalho, durante as tardes livres dos alunos, para que todos tivessem a oportunidade de realizar o seu próprio painel (Figura 173 à 175). Sentimos que estas sessões, por não estarem inseridas no formalismo do horário escolar tiveram uma dinâmica, uma atmosfera, diferente de uma aula de 90 minutos, com *toque à entrada e à saída*. A aluna C chegou a comentar, em voz alta: *As aulas deveriam ser todas assim!* A montagem dos painéis foi assim um excelente exercício do que Schön designa de *reflexão sobre a reflexão em ação* (Alarcão, 1996, p.17), permitindo o desenvolvimento prático da metacognição através de uma processo de reconstrução do próprio processo de conceção artística do aluno.

Na inauguração da exposição (ver apêndice XI) estavam cerca de setenta pessoas, entre pais, avós, irmãos, antigos alunos, e claro os elementos da direção da escola e alguns professores e elementos da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal de Loures (Figura 176 à 185).

Depois da exposição ter sido oficialmente aberta, os alunos foram espontaneamente se posicionar junto dos seus painéis onde foram sendo questionados pelos visitantes (Figuras

181 e 182). No final todos afirmaram ter sido uma experiência positiva para eles e, achamos nós, para todas a comunidade educativa.

A impressão dos postais só foi possível com o patrocínio da Junta de Freguesia da Portela que financiou a impressão de 150 coleções de postais para os alunos e imprimiu ainda 300 coleções que adotou como oferenda nos eventos que organiza e participa (ver anexo III e IV). O projeto foi também divulgado no Jornal da Freguesia (ver anexo V).

Os alunos conseguiram vender as 150 coleções de postais, especialmente na feira de *Coisas e Loças* que acontece no primeiro sábado de cada mês no Jardim da Portela. Parece-nos que este sucesso é o resultado da forte ligação que os habitantes da Portela estabeleceram com o projeto. O dinheiro angariado permitiu cobrir a totalidade dos gastos de uma visita de dois dias a Évora, 31 de Maio e 1 de Junho, onde exploramos outro contexto urbano de características opostas à Portela através do desenho (ver apêndice XII). A visita correu muito bem, muitos nunca tinham ido a Évora. Os alunos adoraram a experiência tendo sido detetado a mobilidade de muitos dos conhecimentos trabalhados no projeto (ver anexo VI).



Figura 172. Convite da exposição. Fonte: Própria, 2013.

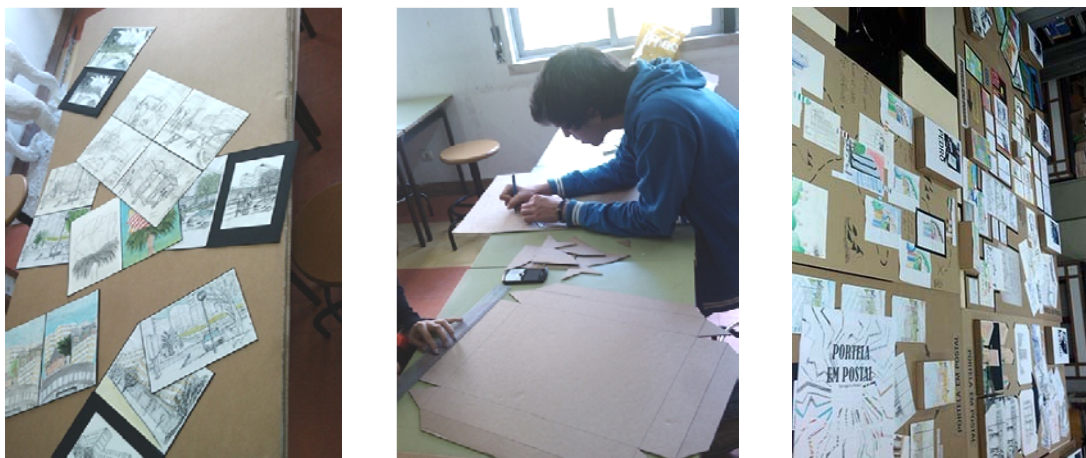


Figura 173, 174 e 175. Preparação da exposição. Fonte: Própria, 2013.



Figura 176. Entrada da exposição. Fonte: Própria, 2013.



Figuras 177, 178 e 179. Momentos musicais da exposição. Fonte: Própria, 2013.



Figuras 180, 181 e 182. Inauguração da exposição. Fonte: Própria, 2013.



Figuras 183, 184 e 185. Inauguração da exposição. Fonte: Própria, 2013.

### 5.3 Resultados Alcançados: análise e interpretação dos dados

Avaliando os resultados, verificamos que as aproximações dos estudantes ao problema proposto evidenciam uma larga variedade de posturas perante o trabalho. Alguns estudantes desenvolveram grandes ideias com criatividade, profundidade e complexidade enquanto outros produziram resultados mais convencionais e pouco excepcionais.

Este tipo de observação dos resultados é comum nas Artes Visuais. Walker (2004, p.10) apresenta como possível explicação para estas diferenças, *a vontade ou não de atrasar o encerramento do processo de produção artística*. Isto é, alguns estudantes mantiveram as suas opções em aberto durante o processo de produção artística procurando novas soluções enquanto outros confiaram nas possibilidades mais óbvias e comuns para expressar as suas ideias. O *atraso em fechar o processo surge*, para Walker (2004, p.10), como um importante fator na procura criativa que investiga um problema e o resolve. Em função disto, Walker (2004, p.10) afirma que o atraso do fecho requer um elevado grau de tolerância para a ambiguidade e curiosidade inata. O mesmo autor cita um estudo de Getzel's e Csikszentmihalyi's do instituto de Arte de Chicago onde se reconheceu que os estudantes declarados como sendo mais criativos tendem a não utilizar ideias e princípios pré-concebidos, estereótipos, deixando as soluções de produção artística emergir durante o processo e isso provém do modo como estão abertos ao mundo e como se relacionam com o que os rodeia (Walker, 2004, p.10).

*A acção do estereótipo é defensiva. A integração dos estereótipos vigentes corresponde ao processo construído, ao longo da experiência vivida, na integração social. É dessa integração que depende a partilha de valores, a adaptação, a pertença. Uma vez adquirido o sistema de estereótipos é uma chave de acesso a um ambiente de outra forma sentido como confuso, heteróclito e agressivo. (...) Uma vez estabelecido, o padrão de estereótipos torna-se equivalente à normalidade quotidiana (...) O padrão de estereótipos constituiu um código que é possuído pelo sujeito. "Perceber" é colocar esse código em funcionamento e, só por funcionar, legitima-se a sua fundamentação. Não se trata de por o código à prova, apenas repetir vezes sem fim os seus pressupostos. (Queiroz, 2007, p.42-43)*

Ora o que verificamos é que o recurso mais ou menos efetivo a esse padrão de estereótipos diferencia o processo criativo dos alunos e nomeadamente os seus resultados.

Ressaltando o facto de estarmos apenas, neste projeto, perante o trabalho de 11 alunos, não sendo por isso a amostra significativa ao ponto de nos permitir tecer análises muito fidedignas, acreditamos ser legítimo dizer que os alunos que ofereceram mais resistência não só a fechar mas em todo o processo são aqueles que atingiram melhores resultados. Podemos ainda considerar que a turma dividiu-se em três tipos de posturas perante o projeto que vão ao encontro da teoria de Walker (2004). Assim sendo, temos o grupo 1 (alunos C, D e U), que trabalha no sentido de encerrar o processo de criação o mais rápido possível, o grupo 2 (alunos P, N, R e Z), que tende a adiar esse encerramento mas quando o faz sente-se realmente satisfeito com o resultado e ainda o grupo 3 (alunos J, B e S), que nunca encerra o

processo e portanto o produto final não é o resultado do seu processo mas sim da última ideia explorada.

Efland (2002, p.110) apresenta ainda outra razão para um espectro de resultados deste género. Este afirma que as diferenças de resultados entre alunos não se devem exatamente à quantidade de conhecimento possuída por cada um mas ao modo como cada um possui esse conhecimento organizado internamente, o que lhe confere ou não a competência de transferir conhecimento para novas situações de aprendizagem (Efland, 2002, p.110). Assim sendo, o que Walker chama de "vontade ou não de fechar rapidamente o processo", Efland chama de diferentes formas de entendimento do conhecimento pelos alunos, ora como "entidades fixas" ou como "uma construção social que é para sempre um trabalho em progressão" (2002, p.110). O autor atribuiu esta diferença de entendimento à falta ou não de ferramentas conceptuais para compreender e comunicar através de conteúdos simbólicos ou metáforas. Efland afirma que os alunos com melhores resultados possuem normalmente um "maior número de estratégias disponíveis para procurarem novos conhecimentos ou aplicarem conhecimentos anteriores em novas situações de aprendizagem" (2002, p.115). Efland (2002, p.116-117) afirma ainda que é possível detetar padrões de ação, na busca do conhecimento: padrões de procura míopes, padrões de procura desorientada e padrões rituais. Analisando os processos dos nossos alunos podemos facilmente encontrar esses padrões nos mesmos três grupos que definimos à luz da teoria de Walker (2004).

Assim sendo, ao grupo 1, que trabalha para encerrar o processo de criação o mais rápido possível, podemos fazer corresponder um padrão de procura desorientada. A este padrão corresponde uma procura insegura própria do aluno que nunca sabe por onde há de começar, que facilmente congela numa resposta imediata e evidente. "Estes tipicamente usam um critério arbitrário para guiar a direção da sua pesquisa, frequentemente o caminho que oferece menos resistência" (Efland, 2002, p.116).

Ao grupo 2, que tende a adiar esse encerramento mas quando o faz sente-se realmente satisfeito com o resultado, corresponde um padrão ritual de procura, isto é, os alunos, normalmente até com resultados aparentemente bastante positivos, recorrem a estratégias formulaicas mesmo que o seu conhecimento base seja adequado a uma compreensão mais profunda. Dentro deste padrão os alunos tendem a usar muletas estratégicas onde apoiam, independentemente do contexto, a sua aproximação a um problema. "Estudantes mais avançados podem parecer que atingiram um nível de sofisticação elevado quando na realidade realizam uma aproximação à aprendizagem de uma maneira rígida e ritualista" (Efland, 2002, p.116).

Por fim ao grupo 3, que nunca encerra o processo e portanto o produto final não é o resultado do seu processo mas sim da última ideia explorada, podemos atribuir uma ausência

de padrão. Isto é, o aluno procura de forma contextualizada e individual uma resposta ao problema mas tem dificuldades de estabelecer um fim (mesmo que provisório) ao projeto.

Efland (2002, p.116) fala ainda de um padrão que designa de "padrão de procura míope", que se caracteriza por uma visão em túnel, isto é, os alunos persistem com a mesma estratégia apesar de esta não resolver o problema ou questão, aplicando estratégias unidirecionais e realizando interpretações apenas sobre o imediato, o concreto. Ora conseguimos ainda equacionar a existência de uma aluna (aluna *E*) dentro deste padrão.

Na avaliação final dos trabalhos recorreu-se à grelha final de avaliação (ver apêndice X) elaborada no início do projeto e que se dividia numa parte criterial e outra normativa. No final as classificações finais traduziram estes três grandes grupos uma vez que a *relutância de fechar ou não o processo* e o *tipo de padrão de busca a que estão associados* refletem o tipo de competências desenvolvidas. No fundo, o tempo que os alunos demoram a convergir para uma solução final permite-lhes desenvolver mais ou menos competências ao nível do pensamento divergente, paralelamente os alunos que nunca conseguem convergir para uma solução única e original desenvolvem menos competências ao nível do pensamento convergente-integrador. Relativamente à *construção de significados*, os resultados finais do grupo 2 acabam por ser os mais satisfatórios mas a sua reflexão processual não é tão rica como os do grupo 3 que não tendo produtos tão finalizados possuem por detrás uma exploração conceptual mais trabalhada, o que leva a que o grupo 2 e grupo 3 alcance, na prática, classificações semelhantes (ver apêndice X).

Na verdade, a maior parte dos resultados finais deste projeto, isto é, os produtos plásticos, não traduzem completamente a tempestade conceptual que os alunos desenvolveram para os alcançar. É por causa disto que consideramos a apresentação dos trabalhos, as memórias descritivas e os painéis da exposição como aqueles que traduzem verdadeiramente os resultados alcançados. Estes últimos traduzem uma profundidade de reflexão sobre a produção artística que os resultados plásticos não acompanham. Achamos que podemos atribuir esta discrepância ao facto dos alunos não possuírem competências técnicas suficientes para traduzirem graficamente as suas ideias. Quando falamos em competências técnicas, falamos simplesmente de conhecerem as potencialidades expressivas de vários materiais. Ora, para muitos a primeira vez que utilizaram carvão ou tinta-da-china foi já na nossa presença. Claro que as técnicas podem ser criadas. Nós não acreditamos numa maneira correta de usar um determinado material, mas a verdade é que é importante termos estes conhecimentos, nem que seja para depois os reinventarmos. Poderíamos ter antecedido o projeto de *exercícios de experimentação de materiais* mas isso não era de todo o propósito deste projeto. A questão que levantamos é que estando estes alunos no último ano do Curso de Artes Visuais *porque é que estas experiências não foram realizadas em anos anteriores do curso?* De qualquer

maneira, para nós o produto era completamente secundário, o importante para o projeto era estimular a atitude reflexiva nos alunos e isso achamos ter sido conseguido com este projeto (da Figura 186 à 190). Acreditamos francamente que este projeto teve um impacto muito construtivo tanto nos alunos como em toda a comunidade escolar. Fomos inclusive contactadas em Junho pela administração do Centro Comercial da Portela para repetirmos a exposição no seu espaço. Dado que o Centro Comercial da Portela assume um papel preponderante na vida cívica e social da freguesia, este convite pareceu-nos ser um excelente *feedback* da população que se identificou com o projeto. Deste modo foi igualmente atingido outro objetivo do projeto, que era levar o trabalho dos alunos para além dos muros da escola, tornando aquilo que fazemos na escola mais público (Nóvoa, 2002).

Não podemos finalizar a análise dos resultados sem sublinhar a importância que a dinâmica do grupo no *facebook* teve. Este mostrou-se uma ferramenta muito democrática, onde o aluno e o professor partilham o poder e foi uma maneira extra aula de continuar a estabelecer relação com o processo criativo dos alunos, tendo contribuído positivamente para os resultados finais.



Figuras 186, 187, 188, 189 e 190. Pormenores dos painéis expositivos dos alunos. Fonte: Própria, 2013

## 6. REFLEXÕES FINAIS

De uma forma genérica foi desenvolvido um “projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento” (Ramos, Queiroz, Barros & Reis, 2001, p.6). Os alunos aceitaram o *convite* de representarem a sua relação com o espaço urbano da Portela e isso foi enriquecedor tanto para eles como para nós.

Procurou-se fundamentalmente construir com os alunos um compromisso com o *PENSAR*, sublinhando permanentemente a reflexão dentro do processo de produção artística como ferramenta potenciadora de um trabalho criativo, pessoal e significativo. No entanto verificamos que houve ainda alguns convencionalismos que não conseguimos demolir. Pensando em retrospectiva sobre o projeto existem certos pontos sobre os quais é importante refletir e talvez reformular em práticas futuras. Acreditamos que é essencial que o professor não deixe também de ser aluno e veja a sua prática como objeto de autoformação, pois só assim é possível construir uma prática profissional sólida, assente no ciclo *reflexão-ação-reflexão-ação*, promovida por tantos autores como Dewey e Schön.

Nós baseamos o nosso processo estratégico de ensino em pequenos debates, onde fomos questionando os alunos sobre o que para eles era intuitivo, incentivando-os a dialogar e a ouvir o seu próprio trabalho e propondo a realização de certos exercícios conceptuais mas de modo informal. Optamos por respeitar o caminho pessoal de cada aluno e ir propondo certas estratégias de acordo com a meta que cada um parecia apontar. Tentamos "dar espaço aos alunos para uma interpretação pessoal do problema" (Eisner, 2011, p.79) e intervir pontualmente com pequenos choques conceptuais que os levassem a evoluir na resposta ao problema inicial. No entanto houve pelo menos uma aluna em que este processo não funcionou completamente e isso leva-nos a questionar se não teria sido importante realizar com a turma alguns *exercícios conceptuais* mais conduzidos, antes de iniciar o projeto propriamente dito. Estes exercícios só fariam sentido se dispuséssemos de tempos suficiente para experimentar e refletir sobre um grande número de estratégias conceptuais. Destaca-se a importância da reflexão neste tipo de exercícios porque experimentar por experimentar também não possibilita a construção efetiva de conhecimento capaz de ser mobilizado para um projeto individual. Estes exercícios exigiriam um intervalo temporal que não possuíamos neste contexto e portanto tentou-se combater esta questão com a apresentação e discussão de exemplos variados, contemporâneos e da história da arte, onde era possível conjecturar a estratégia conceptual do artista. Repetimos assim um problema apontado à DBAE. Acabamos por promover

apenas a análise das estratégias conceptuais e a aluna não conseguiu passar da análise para a prática.

Apesar destas questões o projeto foi na sua generalidade ao encontro das nossas expectativas. Os alunos do 12º G ficaram muito orgulhosos do trabalho que realizaram e nós também. No fundo acreditamos que tomamos as opções mais de acordo com a aproximação ao currículo que defendemos no início do projeto, o que não invalida que possamos ter diferentes aproximações de acordo com outros contextos que iremos encontrar ao longo da nossa prática educativa futura.

Concluído o projeto detemos como palavra-chave, *contextualizar*, não só porque foi o conceito motor do projeto mas também porque em pequenas ações do dia-a-dia verificamos que ao contextualizarmos, principalmente em aulas mais expositivas, conseguimos facilmente agarrar a atenção do aluno, quer seja fazendo a ponte com os seus próprios interesses ou com os seus desenhos, etc., validando o conhecimento prévio do aluno e estimulando a partilha entre todos. Ora continuamos a acreditar que isso só é possível através de projetos, que reúnem esses conteúdos numa experiência que apela "à invenção, à imaginação e à aventura de ensinar e aprender" (Hernández & Ventura, 2008, p.19).

O projeto apresentado surge como um exemplo que parte do contexto urbano de implantação da escola mas que leva os alunos a descobrir outros *Lugares* e tempos. No entanto existem inúmeras possibilidades válidas de exploração projetual, o fundamental é que se trabalhe sobre *questões comuns e reais* (Hernández & Ventura, 2008, p.14). No essencial o que acreditamos é que os projetos que partem da própria realidade do aluno conseguem com mais facilidade captar a sua atenção e potenciar um salto autónomo para outras realidades.

Parece-nos que se conseguiu assim ir ao encontro do que Efland afirma ser o objetivo do ensino das Artes Visuais:

*O propósito de ensinar Arte é contribuir para a compreensão da paisagem social e cultural em que cada um habita. A arte pode contribuir para esse entendimento, desde que o trabalho artístico espelhe o mundo através de uma elaboração metafórica.* (Efland, 2002, p. 171)

Era agora interessante verificar se os alunos são ou não capazes de mobilizar as questões para as quais foram despertados ao longo deste projeto, em futuros projetos de uma forma cada vez mais autónoma, deixando gradualmente de se apoiar nas muletas do professor e expulsando-o do seu próprio processo criativo (como uma placenta). Nós acreditamos que sim. Deste modo, e com base na sistematização feita por De Ketele (2006, p.109-121), concluímos que práticas educativas e avaliativas que assentam numa atividade ou tema integrador, numa Grande Ideia (Walker, 2004), ou em competências ou objetivos de integração, ligadas a teorias críticas e pós-críticas, conseguem mais facilmente gerar aprendizagens

significativas, favorecendo processos de interiorização, integração e mobilização do conhecimento, a longo prazo. Estas práticas proclamam que o currículo e a avaliação não podem passar apenas pela aquisição de conteúdos de forma mecânica posteriormente avaliados e quantificados. Deverá sim contribuir para desenvolver nos alunos competências de reflexão, decisão e ação através resolução de problemas que incentivem a dinamização do seu conhecimento e o acesso às diversas inteligências dos alunos. Esta perspectiva exige ao professor de Artes Visuais uma adaptação constante dos conteúdos aos contextos e a construção de novos mecanismos de avaliação que abordem a globalidade do processo de criação e não só os resultados finais.

Depois de toda esta análise fica a ideia de que o incentivo à experimentação e à reflexão no processo criativo deverá ser a meta primordial das disciplinas ligadas às Artes Visuais. O grave é que tendo algumas destas ideias teóricas mais de um século, elas continuam a não ser implementadas nas nossas escolas, onde o ensino artístico está ainda muito ligado a conteúdos baseados no domínio de instrumentos e técnicas pictóricas. Ao mesmo tempo, os professores consideram que os teóricos da educação desconhecem o contexto real das escolas e acusam-nos de idealistas. Não se efetuam trocas operativas entre os pesquisadores-professores, que possuem um conhecimento gerado na sala de aula, e os pesquisadores-acadêmicos que dedicam o seu trabalho à pesquisa educacional sobre a sala de aula (Zeichner, 1998). O problema é que este comportamento de indiferença não permite que as Artes Visuais se imponham como áreas de conhecimento fundamentais para o desenvolvimento completo dos nossos alunos, enquanto seres humanos e cidadãos conscientes. Perante este cenário defende-se que o pesquisador-professor deveria também ser um pesquisador-acadêmico, e vice-versa, refletindo sobre a sala de aula de dentro para fora e de fora para dentro.

Apesar de acreditarmos nisto e de termos ao longo de todo este relatório sublinhado incessantemente os termos "professor reflexivo", "contextualização" entre outros dentro da mesma retórica, nós sabemos que de certa forma estes conceitos são ambíguos e escondem outras verdades que não surgem no discurso corrente dos teóricos da educação. No Decreto-Lei 240/2001 de 30 de Agosto, que define o perfil geral do desempenho profissional do professor dos ensinos básico e secundário, podemos encontrar a definição de professor, como aquele que:

*(...) utiliza, em função das diferentes situações, e incorpora adequadamente nas atividades de aprendizagem linguagens diversas e suportes variados (...) e desenvolve estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sociocultural da diversidade das sociedades da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outros componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos. (Portugal, 2001, anexo III)*

De qualquer maneira, o discurso do "professor reflexivo" fica muitas vezes apenas pelo anúncio, não se efetivando realmente na prática, uma vez que o modo como o sistema educativo está organizado não permite. "Os professores possuem condições de trabalho (horários, instalações, etc.) que dificultam um exercício reflexivo da profissão e o desenvolvimento de momentos colectivos de acção e pensamento" (Nóvoa, 2002, p.46). Ao propagandar o discurso do professor refletivo, o poder central anuncia que o professor deverá exercer o seu conhecimento profissional de modo situado mas ao mesmo tempo descarta de si próprio a responsabilidade de contribuir para esse desenvolvimento curricular contextualizado, abrindo assim uma janela para *culpar* os professor de todos os problemas do sistema educativo.

*- Os professores tendem a ser responsabilizados, por parte do Estado e da sociedade, pela incapacidade da escola para dar resposta aos grandes desafios do tempo presente.*

*- Os professores são criticados por não garantirem na escola aquilo que a sociedade não consegue fora dela; exige-se-lhes que assegurem a ordem e a autoridade, que promovam os valores da tolerância e o respeito pelas diferenças, que consolidem comportamentos e regras de vida colectiva, isto é, que sejam o último bastião das "virtudes" sociais perdidas ... (Nóvoa, 2002, p.46)*

Apesar da consciência de que caminhar no modelo educativo atual poderá ser uma sucessão de tentativas de mudança frustradas, é certo que só com uma postura reflexiva e contextualizada o poderemos fazer. Para incentivar esta mudança de modelo educativo o professor não se pode esconder atrás da precaridade laboral da profissão ou nos fracos recursos dos alunos e da escola.

*Mas quem não se sentir atraído pela vontade de mudar e de inovar, esse não será autónomo; continuará dependente, tendo-se concedido a si mesmo tornar-se uma coisa. Não me venham, porém, dizer que nós, professores, não temos capacidade de mudar porque dependemos do Ministério, pois eu penso que o pior defeito que nós temos como professores é termo-nos habituado a ser funcionários públicos e a comodamente atribuírmos a culpa de todos os males a causas que consideramos transcender-nos. Se isso fosse verdade, como poderíamos nós explicar as maravilhosas inovações que, por aqui e ali, vão surgindo nas escolas com uma frequência cada vez maior? (Alarcão, 1996, p.186)*

Acreditamos que a clarificação do(s) conceito(s) de *currículo* e *avaliação* nos deu os alicerces necessários a uma prática profissional mais confiante, mas principalmente ajudou-nos a definir o modo como queremos contribuir para uma escola melhor, nem que seja simplesmente dentro da sala de aula. Se não soubermos, em consciência, para onde queremos ir, andamos à deriva cumprindo apenas pressupostos programáticos definidos por um poder central e que podem não dizer nada àquela turma ou aluno em particular com quem estamos a trabalhar.

É realmente indiscutível a força que o domínio político e a sociedade tem na definição da escola mas o inverso é igualmente verdade. Nós, os professores, somos os operadores do currículo, somos nós que lhe damos uma direção no terreno e intervimos diretamente na formação dos que irão construir a sociedade do futuro.

Defendemos assim que a disciplina de Desenho deverá propor processos de trabalho que incentivem o aluno a procurar soluções para além das aparências e dos lugares comuns assumindo um papel preponderante não só na *formação de uma cultura visual* mas também na *educação para a cidadania*, contribuindo para a própria *humanização* do aluno. Um ensino das Artes Visuais de qualidade e permanente nas nossas escolas levará os alunos PENSAR e a VER melhor o mundo que os rodeia, a serem mais críticos, mais interventivos na sociedade, enfim, a serem mais humanos! Concluimos inspirados nas palavras de Agostinho da Silva (1991) que ... a escola deveria ensinar, acima de tudo, a SER!

[página deixada intencionalmente a branco]

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2000). Princípios sobre currículo e avaliação. In *Proposta de reorganização curricular do ensino básico*. Lisboa: ME – Departamento de Educação Básica.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades: nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: La catarata.
- Afonso, M. (2007). *Paradigmas diferencial e sistémico de investigação da inteligência humana : perspectivas sobre o lugar e o sentido do construto*. Dissertação de doutoramento. [Consult. 2013-08-30]. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3987>.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Arnheim, R. (2000). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Editora Pioneira. Obra original datada de 1954.
- Art Institute Chicago (2012). Nighthawks, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: [http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/111628?search\\_no=1&index=1](http://www.artic.edu/aic/collections/artwork/111628?search_no=1&index=1)
- Art Tattler (2012). *San Francisco*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://arttattler.com/archivebeckmann.html>
- Augé, M. (1994). *Não-Lugares: introdução a uma antropologia da modernidade*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In Miranda, G. & Bahia, S. (Eds), *Temas de Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Barbot, B., Besançon, M. & Lubart, T. (2011). Assessing Creativity in the Classroom. *The Open Education Journal*, 4, (Suppl 1:M5) 58-66.
- Bloom, B. (1971). Mastery Learning and its Implications for Curriculum Development. In Golby, M., Greenwald, J. & West, R, *Curriculum design*. Ruthwest: Open University.
- Calado, M. (2012). Desenhar o corpo - uma metodologia de ensino constante na arte ocidental. In Tavares, C (org.), *Representações do corpo na ciência e na arte*. Lisboa: Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa.
- CAM (2012). *Castelo de Vide*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://cam.gulbenkian.pt/index.php?headline=94&visual=2&langId=1&ngs=1&pesquisar=1&autor=Maluda%20-%20Maria%20de%20Lourdes%20Ribeiro>.
- CAM (2012a). *La Ville*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://cam.gulbenkian.pt/index.php?headline=94&visual=2&langId=1&ngs=1&pesquisar=1&autor=Maria%20Helena%20Vieira%20da%20Silva>.
- Campanario, G. (2011). *The Art of Urban Sketching: Drawing on location around the world*. Beverly: QuarryBooks.
- Candeias, A. (2009). *Educação, Estado e Mercado no século XX*. Lisboa: Edições Colibri.
- Cardoso, A., Peixoto, A., Serrano, M. & Moreira, P. (1996). O Movimento da Autonomia do aluno- repercussões a nível da supervisão. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Chaves, I. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Ministério da Ciência e Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Coelho, H. (2010). *Portela, um modelo na difusão da periferia: estudo do desenvolvimento da urbanização da Portela da autoria do arquitecto Fernando Silva*. Tese de Mestrado. [Consult. 2011-11-30]. Acessível em URL: <https://repositorio-iul.iscte.pt/handle/10071/2288>.

- Couceiro da Costa, M. (1992). *Perspectiva e Arquitectura. Uma Expressão de Inteligência no Trabalho de Conceção*. Dissertação de Doutoramento. [Consult. 2012-09-15]. Acessível em URL: <https://www.repository.utl.pt/handle/10400.5/3388>.
- Cullen, G. (1971). *Paisagem Urbana*. Lisboa: Edições 70.
- De Ketele, J. (2006). Caminhos para a avaliação de competências. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-3, 135-147.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Efland, A. (1995). Change in the conceptions of art teaching. In Neperud R. (ed.). *Context, content and community in art education: beyond post modernism*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente : el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Escola Secundária da Portela (ESP) (2011). *Manual de Acolhimento aos pais e Alunos*. Loures: ESP.
- Escola Secundária da Portela (ESP) (2011a). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide 2011/2015*. Loures: ESP.
- Escola Secundária da Portela (ESP) (2012) *Regulamento Interno*. Loures: ESP.
- Fernandes, M. (1998). A Mudança de Paradigma Na Avaliação Educacional. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 9, 7-32.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Fontes, A. e Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros do Horizonte.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança : um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo : Paz e Terra.
- Fróis, J. (2012). Educação Estética. *Portefólio*, Vol. 1, nº7, p. 63-65.
- Fundació Gala-Salvador Dalí (2012). *Suburbios de la ciudad paranoico-crítica*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: [http://www.salvador-dali.org/catalog\\_raonat/resized\\_imatge.php?obra=434&imatge=1](http://www.salvador-dali.org/catalog_raonat/resized_imatge.php?obra=434&imatge=1).
- Gardner, H. (2002). *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre : Artmed.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007) *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Google Maps (2011). *Mapa de localização da escola na urbanização*. [Consult. 2011-12-5]. Acessível em URL: <https://maps.google.pt/>.
- Google Maps (2011a). *Planta do Recinto escolar*. [Consult. 2011-12-5]. Acessível em URL: <https://maps.google.pt/>.
- Guggenheim (2012), *La Tour Rouge*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://www.guggenheim.org/new-york/collections/collection-online/artwork/853?tmpl=component&print=1>
- Hallawell, P. (2006). *À Mão Livre: linguagens e as técnicas de desenho*. São Paulo: Editora Melhoramentos.
- Hausman, J. (1967). Teacher as artist & artist as teacher. *Art Education*, 20 (4), 13-17. Jackson, P.(1990). *Life in Class Rooms*. Nova Iorque: Teachers College Press. Obra original datada de 1968.
- Hernández, F. & Ventura, M. (2008). *La organización del curriculum por proyectos de trabajo*. Barcelona: Ediciones Octaedro, S. L.
- Junta de Freguesia da Portela (2011). *Mapa da Divisão Administrativa do Concelho de Loures* [Consult. 2011-12-5]. Acessível em URL: [http://www.jf-portela.pt/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62:mapas&catid=48:freguesia&Itemid=141](http://www.jf-portela.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=62:mapas&catid=48:freguesia&Itemid=141).

- Lalanda, M. & Abrantes, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In Alarcão, I. (org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Lynch, K. (1960). *A Imagem da Cidade*. Lisboa. Edições 70.
- Machado, F. & Gonçalves, M. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectivas*. Porto: Asa.
- Massironi, M. (1989). *Ver pelo desenho : aspetos técnicos, cognitivos, comunicativos*. Lisboa : Edições 70.
- McNeil, J. (1985). Curriculum, A Comprehensive introduction. Boston: Little Brown and Company.
- Metropolitan Museum of Art (2012). *Gardanne*, [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://www.metmuseum.org/Collections/search-the-collections/435871?rpp=20&pg=1&ft=gardanne&pos=1>
- MoMA (2012). *Broadway Boogie Woogie*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: [http://www.moma.org/collection/object.php?object\\_id=78682](http://www.moma.org/collection/object.php?object_id=78682).
- Musée D'Orsay (2012). Charing Cross Bridge, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: [http://www.musee-orsay.fr/en/collections/works-in-focus/painting/commentaire\\_id/charing-cross-bridge-7188.html?cHash=006c3bbb24](http://www.musee-orsay.fr/en/collections/works-in-focus/painting/commentaire_id/charing-cross-bridge-7188.html?cHash=006c3bbb24)
- Natércio, A. (1999). A autonomia e a avaliação do desempenho das escolas públicas. *Aprender*, nº23, 41-52.
- Nogueira, M. A. & Nogueira, C. M. M. (2002). Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. *Educação & Sociedade*, nº78, 15-36.
- Novais, A. e Cruz, N. (1989). O ensino das ciências, o desenvolvimento das capacidades metacognitivas e a resolução de problemas. *Revista Educação*, 1(3), 65-89.
- Nóvoa, António (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa : Educa.
- Pacheco, J.(2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora.
- Pazienza, J. (1997). Persistence of memory: between painting and pedagogy. In Irwin, R., Grauer, K & Emme, M. (eds.), *Readings in Canadian art teacher education*. Quebec: Canadian Society for Education through Art.
- Penim, Lígia (2011). Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho. *III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade*. Salvador da Bahia: Revista Cor das Letras. [Consult. 2013-08-15]. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7170/1/Hist%C3%B3ria%20do%20ensino%20do%20desenho%20Revista%20Cor%20das%20Letras%202011.pdf>
- Philadelphia Museum of Art (2012). *The City*. Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://www.philamuseum.org/collections/permanent/53928.html?mulR=1002814873>.
- Portugal (1986). Lei n.º 46/86. Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de Outubro, *Diário da República – I Série*, n.º 237.
- Portugal (2001). Dec. lei 240/2001 de 30 de Agosto, *Diário da República – I Série A*, n.º 201
- Portugal (2005). Despacho Normativo nº1/2005 de 5 de Janeiro, *Diário da República – I Série B*.
- Queiroz, J. (2008). *Ideologia: os enviesamentos estereotípicos na publicidade televisiva, em Portugal, em 2003*. Dissertação de Doutoramento. [Consultada em 28.08.2013]. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/666>.
- Ramos, A. (coord.), Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V.(2001). *Programa de Desenho 10º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, A. (coord.), Queiroz, J., Barros, S. & Reis, V.(2002). *Programa de Desenho 11º ano e 12º ano de escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.
- Ramos, R. (1988). Culturas da Alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: uma introdução à História da alfabetização no Portugal Contemporâneo. *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1067-1145.
- Ribeiro, A. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.

- Rodrigues, J. (1993). *Arte, natureza e a cidade*. Porto: Árvore, Cooperativa de actividades artísticas.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de ensino*. Vila Nova de Gaia: FML.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, Jossey Bass.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth. *Teaching Educational Researcher*, vol. 15, no. 2. Washington: American Educational Research Association, 4-14.
- Silva, Agostinho da (1991). *Conversas Vádias*. Lisboa: RTP, Canal 1.
- Simón, M. (1986). *Contaminaciones figurativas: imágenes de la arquitectura y la ciudad como figuras de lo moderno*. Madrid :Alianza Editorial.
- Sprengel Museum Hannover (2012). The Street enters the house, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: [http://sprengel-museum.com/painting\\_and\\_sculpture/individual\\_artists/umbertoboccioni1.htm?text=The%20Street%20enters%20the%20house&anmelden\\_x=0&anmelden\\_y=0&snr=1](http://sprengel-museum.com/painting_and_sculpture/individual_artists/umbertoboccioni1.htm?text=The%20Street%20enters%20the%20house&anmelden_x=0&anmelden_y=0&snr=1).
- Sousa, A. (2007). *A formação dos professores de Artes Visuais em Portugal*. Tese de Mestrado. [Consult. 2012-09-15]. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/640>.
- Sternberg, R., Lautrey, J. & Lubart, T. (2003). *Models of Intelligence Internacional Perspectives*. Washington : American Psychological Association.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development – Theory and Practice*. Hartcourt: Brace and World Inc.
- Trindade, A. (2008). *Um olhar sobre a perspectiva linear em portugal nas pinturas de cavalete, tectos e abóbadas: 1470-1816*. Dissertação de Doutoramento. [Consult. 2012-10-03]. Acessível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/664>.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago:The University of Chicago Press.
- Walker, S. (2004). Understanding the artmaking process: reflective practice. *Art Education*, 57 (3), 6-12.
- Whitney Museum of American Arte (2012). *House and Street*, Reprodução de Pintura. [Consult. 2012-09-20]. Acessível em URL: <http://whitney.org/Collection/StuartDavis/413>
- Wolfolk , A.E.& McCure, L.(1986). *Psicologia de la Educacion para Profesores*. Madrid: Narcea , S.A. de Ediciones.
- Zeichner, K. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador académico. In Geraldi, C., Fiorentini, D. & Pereira, E. (orgs.), *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado

## **APÊNDICES**

[página deixada intencionalmente a branco]

## I. Questionário Inicial

*Este inquérito surge no âmbito de um trabalho de estágio, desenvolvido pela Professora Cristiana Esteves, no Mestrado em Ensino de Artes Visuais. As respostas são anónimas e confidenciais.*

*\*Obrigatório*

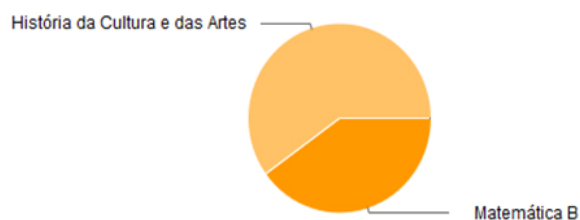
**- Quais as razões que te levaram a escolher a área de Artes Visuais para completes o 12º ano? \***

- Interesse especial pelas artes.
- Gosto pelo desenho.
- Personalidade criativa.
- Tradição familiar no campo artístico.
- Conselho de um professor ou psicólogo.
- Pareceu-te uma área de progressão dos estudos fácil.
- Outra:



**- No 10º ano, que disciplina opcional escolheste? \***

- Matemática B
- História da Cultura e das Artes
- Outra:



**- Porque é que escolheste a disciplina selecionada na resposta anterior? \***

- Porque te possibilita um maior número de opções no acesso ao ensino superior.
- Porque te pareceu fundamental no currículo da área de Artes Visuais.
- Foi uma decisão familiar.
- Outra:

**- Passado três anos, achas que fizeste a opção correta? \***

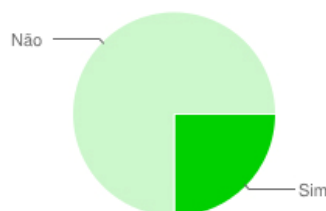
- Sim
- Não
- Outra:

**- Em que baseias a resposta à pergunta anterior? \***

**- Qual o exercício/trabalho que gostaste mais de fazer durante estes três anos? \***

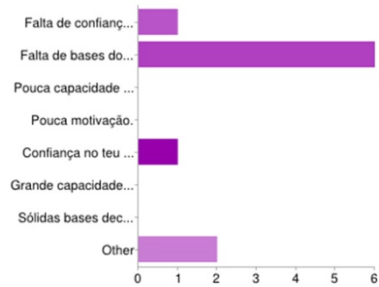
**- No fim destes três anos sentes-te seguro em relação aos teus conhecimentos no domínio do desenho? \***

- Sim
- Não



**- Qual a razão que sustenta o sentimento da pergunta anterior? \***

- Falta de confiança em ti.
- Falta de bases dos anos anteriores.
- Pouca capacidade de trabalho.
- Pouca motivação.
- Confiança no teu trabalho.
- Grande capacidade de trabalho.
- Sólidas bases decorrentes do trabalho  
volvido nos anos anteriores.
- Outra:



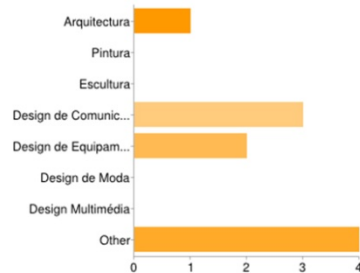
desen-

**- O que pretendes fazer depois de completares o 12º ano? \***

- Concorrer à Faculdade.
- Encontrar um emprego na área das artes.
- Encontrar um emprego em qualquer área.

**- Se pretendes ir para a Faculdade em que curso gostarias de ingressar? \***

- Arquitetura
- Pintura
- Escultura
- Design de Comunicação
- Design de Equipamento
- Design de Moda
- Design Multimédia
- Outra:



**- Porque é que escolheste frequentar esta escola? \***

- Vivo perto.
- Pela reputação da escola.
- Outra:

**- Como defines, em três palavras, a tua escola? \***

**- O que gostavas de ver melhorado na escola? \***

Publicado em:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?fromEmail=true&formkey=dHcwTHN3NVpGeVFzSVpvdTdValVvZXc6MQ>

## II. Grelha Geral de Planificação

ESCOLA SECUNDARIA DA PORTELA							
PLANO DE ORGANIZAÇÃO DE ENSINO APRENDIZAGEM – PLANIFICAÇÃO A MÉDIO PRAZO							
Ano de escolaridade:	12º	Turma:	G	Período:	1º	Data:	
						8 de Outubro a 20 de Novembro	
Desenho (19 aulas de 90 minutos)	Disciplina:		Desenho (19 aulas de 90 minutos)				
			<p><b>PORTELA EM POSTAL</b></p> <p><b>Que lugar é a Portela?</b></p> <p>Responder à questão, através do vocabulário próprio do desenho. Apresentação da resposta sobre a forma de um postal de correio.</p>				
Objetivos:	Unidade de Trabalho:						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.</li> <li>- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.</li> <li>- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visual utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.</li> <li>- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.</li> <li>- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projeto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.</li> <li>- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.</li> <li>- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.</li> <li>- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.</li> <li>- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.</li> <li>- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.</li> <li>- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.</li> </ul>							
Competências gerais a desenvolver:	Operacionalização / Estratégias						
<p>VER: Observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras.</p> <p>CRIAR: Aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas;</p> <p>COMUNICAR: Ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas.</p>							
Conteúdos / temas	Atividade	Operacionalização / Estratégias			Aulas	Recursos	Avaliação
<p><b>2. MATERIAIS</b></p> <p>2.1 Suportes</p> <p>2.2 Meios atuantes</p> <p><b>3. PROCEDIMENTOS</b></p> <p>3.1 Técnicas</p> <p>3.1.1 Modos de registo</p> <p>3.1.1.1 Traço</p> <p>3.1.1.2 Mancha</p> <p>3.1.1.3 Mistio</p> <p>3.2 Ensaios:</p> <p>3.2.1 Processos de análise</p> <p>3.2.1.1 Estudo das formas</p> <p>3.2 Ensaios</p> <p>3.2.2 Processos de Síntese</p> <p>3.2.2.1 Transformação</p>	<p><b>APRESENTAÇÃO DO PROJETO</b></p> <p>1º Fase</p>	<p>Reflexão sobre a função social do desenho através da construção de uma mpa de significados no quadro com o objetivo de captar os alunos para a capacidade crítica e interventiva que o desenho pode assumir.</p> <p>Projeção, sobre o quadro branco, de algumas vistas aéreas da Portela, que enfatizassem a volumetria e a força do conjunto urbanístico.</p> <p>Discussão com os alunos sobre o significado do conceito de Lugar em oposição ao de Espaço: Colocação à turma da pergunta motora da UT: <i>Que Lugar é a Portela?</i></p> <p>Entrega e leitura do enunciado: Explicação das várias fases do projeto- análise e síntese.</p> <p>Leitura dos enxertos de textos que invocam a construção, a utilização e a observação do espaço urbano, por exemplo "Não-Lugares" de Marc Augé. Debate sobre os textos para proporcionar a interiorização do tema do trabalho.</p> <p>Projeção, sobre o quadro branco, de algumas imagens do projeto arquitetónico da Portela e pequena apresentação sobre os fundamentos arquitetónicos por detrás da Urbanização da Portela.</p> <p>Apresentação do grupo de trabalho no facebook. Escolha de um nome para o grupo.</p>			1ª aula (8.10)	Quadro; Computador; Projetor multimédia;	

<p><b>4. SINTAXE</b></p> <p>4.2 Domínio da linguagem plástica</p> <p>4.2.1 Forma</p> <p>4.2.2 Cor</p> <p>4.2.3 Movimento e tempo</p> <p><b>5. SENTIDO</b></p> <p>5.1 Visão sincrónica do desenho</p> <p>5.2 Visão diacrónica do desenho</p> <p>5.3 Imagem: plano de expressão ou significante</p> <p>5.4 Observador: plano de conteúdo ou significante</p>	<p><b>AULA DIAGNÓSTICO</b></p> <p>Local: Recreio da Escola</p>	<p>Desenho de observação direta, no exterior – Recreio da Escola.</p> <p>No final da aula os alunos deverão entregar (no mínimo) 5 desenhos. Os alunos deverão utilizar diferentes materiais riscadores e modos de registo. Devem alternar entre traço, mancha e técnica mista.</p> <p>Recolha dos desenhos no final da aula para avaliação formativa e diagnosticar fragilidades.</p>	<p><b>2ª aula (9.10)</b></p>	<p>Lápis grafite HB, 2B e 6B; Canvão, Sanguineá, Marcador grosso e fino preto + Tinta da china, pinceis, aparos, + Papel tipo cavallinho, Papel vegetal, Papel de maquina, Fotografias, Revistas + Outros materiais à escolha do aluno</p>	<p>Avaliação Diagnóstica e Formaliva Informal</p>
	<p><b>FEEDBACK</b></p> <p><b>REFORÇO TEÓRICO (Perspetiva)</b></p> <p>Tarefa nº 1</p> <p>Tarefa nº 2</p>	<p>Momento de <i>feedback</i> sobre os desenhos da aula anterior: exploração dos próprios desenhos dos alunos, projetados sobre o quadro, para referir alguns problemas técnicos que possam ser detetados.</p> <p>Revisão de alguns conhecimentos teóricos relacionados com as fragilidades diagnosticadas.</p> <p><b>Reforçar noções básicas de perspetiva: geométricas e orgânicas</b></p> <p><b>Apresentação de alguns esquemas perspetivos formais e informais.</b></p> <p><b>Apresentação de alguns exemplos de desenhos rápidos realizados em contexto urbano, sublinhando a importância do enquadramento.</b></p> <p><b>Tarefa nº 1:</b> Representar uma cadeira partindo do perfil e do ponto de fuga dado. Irá ser entregue a cada aluno um conjunto de seis folhas para que, partindo dos elementos fornecidos em cada folha, ele represente a cadeira. LH com alturas variáveis. LH e pontos de fuga já pré-marcados nas folhas.</p> <p><b>Tarefa nº 2 (Rua Imaginada):</b> Representar uma rua imaginada recorrendo a um ou dois pontos de fuga (apenas desenho volumétrico), a grafite, numa folha A3 de papel cavallinho. Será apresentado um exemplo. Caso o aluno não conclua a tarefa na aula poderá concluir em casa.</p>	<p><b>3ª aula (11.10)</b></p>		
	<p><b>AULA NO EXTERIOR</b></p> <p>Local: Recreio da Escola</p>	<p>Desenho de observação direta, no exterior – Recreio da Escola.</p> <p>No final da aula os alunos deverão entregar (no mínimo) 8 desenhos. Os alunos deverão utilizar a grafite HB ou 2B como material riscador. Devem alternar entre traço, mancha e técnica mista.</p>	<p><b>4ª aula (15.10)</b></p>		
	<p><b>AULA NO EXTERIOR</b></p> <p>Local: Recreio da Escola</p>	<p>Desenho de observação direta, no exterior – Recreio da Escola.</p> <p>No final da aula os alunos deverão entregar (no mínimo):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 6 desenhos tipo esboço (5 min. cada); e</li> <li>- 2 desenhos mais pormenorizados.</li> </ul> <p>Os alunos deverão utilizar, nos primeiros esboços, marcador preto e nos últimos a grafite HB ou 2B como material riscador. Devem alternar entre traço, mancha e técnica mista.</p>	<p><b>5ª aula (16.10)</b></p>		



	<p>Reforço teórico sobre os processos de síntese sugeridos no enunciado. Apresentação de exemplos.</p> <p>Enquadramento teórico e histórico do desenho da paisagem urbana: exposição e exploração de exemplos de desenhos/pinturas.</p> <p>Apresentação de diferente exemplos de postais e interpretação das mensagens implícitas em cada exemplo.</p> <p>Brainstorming Coletivo: à volta das respostas à pergunta: "Que Lugar é a Portela" após o desenvolvimento da 1ª fase da U.T.</p> <p>Brainstorming individual: à procura de um conceito-chave.</p>	<p>12ª aula (5.11)</p>	<p>Quadro; Computador; Projetor multimédia;</p>
<p><b>APRESENTAÇÃO DO PROJETO</b> 2ª Fase</p>	<p>Os alunos deverão criar novas imagens a partir dos desenhos realizados, de acordo com uma procura pessoal.</p> <p>Os alunos poderão, por exemplo, experimentar inserir/misturar colagens e ou fotografias com os registos gráficos e explorar novas organizações cromáticas, apoiando-se nos processos clássicos de síntese:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação;</li> <li>- Sobreposição;</li> <li>- Rotação;</li> <li>- Nivelamento;</li> <li>- Simplificação;</li> <li>- Acentuação;</li> <li>- Repetição;</li> <li>- Alteração de escalas;</li> <li>- Distorção;</li> <li>- Anamorfose;</li> <li>- Utilização de filiros, e</li> <li>- Articulação palavra/imagem .</li> </ul> <p>É importante relembrar aos alunos que estes devem ter sempre em conta a dimensão do postal.</p>	<p>13ª aula (6.11)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>17ª aula (15.11)</p>	<p>Lápis grafite HB, 2B e 6B; Carvão, Sanguinea, Marcador grosso e fino preto + Tinta da china, pincéis, aparos, + Papel tipo cavallinho, Papel vegetal, Papel de máquina, Fotografias, Revistas + Outros materiais à escolha do aluno</p> <p>Avaliação Formativa Informal</p>
<p><b>ENTREGA FINAL e APRESENTAÇÕES</b></p>	<p>Entrega: Portfólio + Postal Final + Memória Descritiva</p> <p>Apresentação oral à turma do trabalho individual desenvolvido ao longo do projeto.</p>	<p>18ª aula (19.11)</p>	<p>Fotografias, Revistas + Outros materiais à escolha do aluno</p> <p>Avaliação Formativa e Sumativa Final</p>
<p><b>AVALIAÇÃO FINAL</b></p>	<p>Discussão com os alunos sobre a avaliação final. Balanço do Desenvolvimento do projeto.</p>	<p>19ª Aula (20.11)</p>	<p>Outros materiais à escolha do aluno</p> <p>Avaliação Sumativa Final</p>

Nota:  
- Workshop na Gulbenkian - Olhar, Ver e Interpretar – dia 26 de Outubro às 15.30.

### III. Enunciado do Projeto



Unidade de Trabalho

DESENHO A - 12ºANO  
2012/2013



## PORTELA EM POSTAL

Que lugar é a Portela?

**Objetivo** | Responder à questão: Que lugar é a Portela?, através do vocabulário próprio do desenho.

Apresentação da resposta final sobre a forma de um postal de correio.

**Tempo** | 8 de Outubro a 19 de Novembro (36 aulas de 45 minutos)

**Sinopse** | A unidade de trabalho (UT) proposta tem como matéria-prima o contexto urbano de implantação da escola, urbanização da Portela de Sacavém. Pretende-se fomentar uma real consciencialização do espaço onde habitas e estudas. Na metodologia estabelecida para esta UT iniciarás o teu percurso pela análise e representação do contexto urbano, explorando diversos suportes e modos de registo, aliada a uma forte componente teórica relacionada com a perspetiva. De volta à sala de aula, e partindo dos desenhos realizados no exterior, explorarás novas organizações formais e cromáticas, criando novas composições gráficas que evidenciem invenção criativa e intencionalidade conceptual através de processos de síntese (transformação gráfica e infográfica). Das composições gráficas experimentadas escolhe duas onde achas que está melhor representado o teu modo de ver a Portela. Apresenta a tua escolha sobre a forma de um postal de correio.

**Conteúdos** | Materiais, Procedimentos (modos de registos e processos de síntese), Sintaxe e Sentido.

**Material** | Bloco A4 de desenho, prancheta, papel cavalinho A3, papel vegetal A3, lápis HB e 2B, cravão, grafite, caneta preta, marcador preto, tinta da china, pinceis, pastel seco ou de óleo, tesoura e cola.

#### Elementos de avaliação

**Um ou dois postais de correio** – dimensões standard : 105 x 148 mm

**Portfólio** - deve incluir todas as composições realizadas não selecionadas assim como os desenhos preliminares realizados no exterior, e ainda, estar organizado de forma a ser facilmente detetável a sistematização do processo de construção do postal.

**Memória Descritiva**- deve relatar as impressões sentidas ao longo do processo e as razões da escolha das composições finais.



Unidade de Trabalho

DESENHO A - 12ºANO  
2012/2013

Lê com atenção os textos que se seguem e debate na turma o seu significado. Estes servirão de ponto de partida para a unidade de trabalho seguinte:

*“Podemos frequentar dias seguidos uma certa rua de certa cidade, sensíveis visualmente ao seu aspecto global, sem tomar consciência de muitos dos sinais e características particulares dessa parte daquele meio urbano. Ver é ir ao encontro das coisas, é a coordenação consciente dos vários olhares, das diferentes sensações, das diferentes percepções, das próprias memórias que nos informam, em boa medida, os actos e as escolhas. Na verdade, e porque não dizê-lo? Ver é escolher e é julgar. É compreender”<sup>1</sup>.*

*“O processo representativo gráfico fica caracterizado pela dialéctica entre ênfatismo e exclusão. (...) Estas escolhas serão determinadas e impostas pelo tipo de informação que se quer dar, pelo grau de comunicação que se deseja estabelecer”<sup>2</sup>.*

*“Estes lugares [antropológicos] têm, pelo menos, três características comuns. Pretendem ser identitários, relacionais e históricos. O plano da casa, as normas da residência, os bairros da povoação, os altares, as praças públicas, a divisão do território correspondem, para cada indivíduo, a um conjunto de possibilidades, de prescrições e de interditos, cujo conteúdo é, simultaneamente espacial e social”<sup>3</sup>.*

*“O espaço do não-lugar não cria nem identidade singular, nem relação, apenas solidão e similitude”<sup>4</sup>.*


<sup>1</sup> SOUSA, Rocha de; coordenador com a colaboração de António Pedro[et al.]- Didática da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta, 1995. ISBN 972-674-159-9. p.32

<sup>2</sup> MASSIRONI, Manfredo- Ver pelo desenho : aspetos técnicos, cognitivos, comunicativos ; tradução de Cidália de Brito. Lisboa : Edições 70, D.L. 1989. - 201, [3] p. : il. - Tit. orig.: Vedere con il disegno. p.70

<sup>3</sup>AUGÉ, Marc- Não-lugares, Venda Nova : Bertrand, 1994. - 124, p.59

<sup>4</sup>Ibidem, p.108

## IV. Lista de Desempenho de Tarefas

		DESENHO A - 12º ANO 2012/2013	
Unidade de Trabalho			
<b>Metodologia</b>			
Cada aula terá um propósito diferente. Utiliza a tabela, que se segue, para te orientares no desenvolvimento das tarefas. Utiliza-a também como um instrumento de auto avaliação.			
Aula	Data	Descrição	Elementos a entregar
			Avaliamento com as diretrizes Empenho na aplicação das diretrizes Compromisso com o processo Autonomia e iniciativa Comunicação
1	08.10	<b>Apresentação e discussão sobre a temática do projeto.</b>	
2	09.10	<b>Aula de diagnóstico</b>	5 esboços
<i>Momento de feedback</i>			
<i>Introdução à 1ª Fase do Projeto.</i>			
3	11.10	<b>Apresentação e discussão de exemplos</b> <b>Reforço teórico</b> <b>Tarefa nº 1 e nº 2</b>	Tarefa nº1 Tarefa nº2
4	15.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	8 esboços
5	16.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	6 esboços + 2 desenhos pormenorizados
6	18.10	<i>Momento de feedback formal</i> <b>Tarefa nº3</b>	Tarefa nº3
7	22.10	<b>Desenho de observação direta, no Recreio da Escola.</b>	6 esboços + 2 desenhos pormenorizados
8	23.10	<b>Desenho de observação direta, na Urbanização da Portela.</b>	6 esboços + 2 desenhos pormenorizados
9	25.10	<i>Momento de feedback formal</i> <b>Tarefa nº3 (continuação)</b>	Tarefa nº3
-	26.10	Visita orientada ao CAM (Fundação Calouste Gulbenkian): Olhar, ver, interpretar"	
10	29.10	<b>Desenho de observação direta da Urbanização da Portela, vista a partir da escola.</b>	6 esboços + 2 desenhos pormenorizados
11	30.10	<b>Desenho de observação direta, na Urbanização da Portela.</b>	6 esboços + 2 desenhos pormenorizados
12	05.11	<b>Introdução à 2ª Fase do projeto</b> <b>Apresentação e discussão de exemplos.</b>	
13	06.11	<b>Aulas em atelier - Criação de novas imagens quer por tratamento e soma dos esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstratas.</b>	Múltiplas composições
17	15.11		
18	19.11	<b>Entrega final e apresentação dos trabalhos.</b>	1 ou 2 postais, portfólio, e memória descritiva.
19	20.11	<b>Avaliação Final e Balanço do desenvolvimento do projeto.</b>	

## V. Grelha de Verificação de Competências Técnicas

Competências		Perspetiva Princípios básicos			Enquadramento			Expressão		
Nº do aluno	Nome do aluno									

1	C									
2	Z									
3	B									
4	E									
6	J									
7	D									
9	N									
10	U									
11	P									
12	R									
13	S									

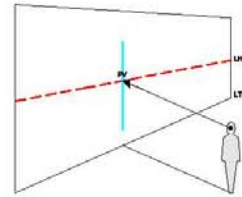
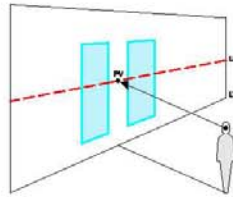
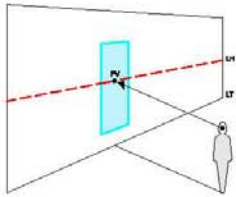
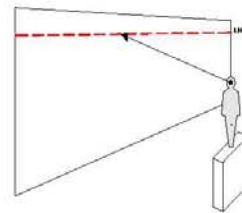
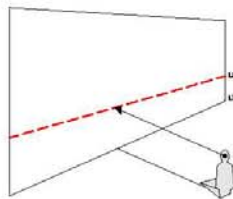
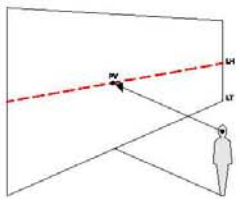
\* Procurou-se perceber se os alunos cometiam erros essenciais tais como: a) falta de convergência; b) linha do horizonte inclinada; c) ângulo mais próximo < 90º; d) falta de proporção (Couceiro, 1991, p.131)

**Observações:** Perante os resultados entende-se necessário efetuar um reforço teórico focando os princípios fundamentais do desenho em perspetiva, numa visão geométrica mas também orgânica. Verifica-se também alguma dificuldade em se posicionarem perante um enquadramento formalmente ou socialmente significativo. Iremos nas próximas aulas propor alguns posicionamentos estratégicos e depois, mais tarde no projeto, verificar se eles já o fazem autonomamente. É importante também reforçar junto dos alunos a gravidade destes não orientarem corretamente a folha perante o que se pretende representar. Será também importante apresentar aos alunos esquiços, com diferentes expressões, realizados em contexto urbano, para de alguma forma ajudar os alunos a procurar um expressão mais pessoal.

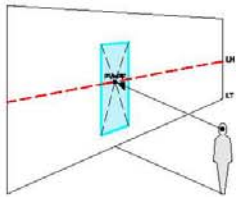
## VI. Diagramas Perspéticos

A **Perspetiva** é um método gráfico utilizado para simular a tri-dimensionalidade de objetos, construções e figuras.

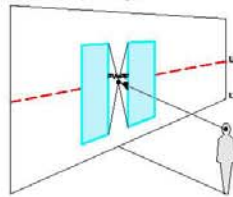
Linha do Horizonte?  
Ponto de Vista?  
Ponto de Fuga?  
Linhas de Convergência?



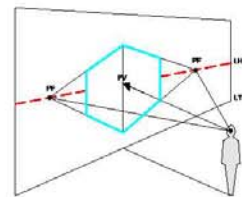
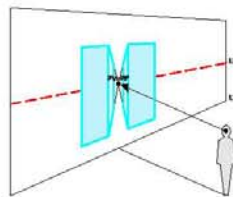
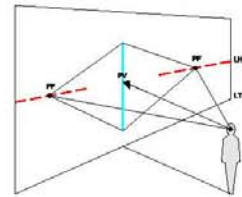
Enquadramento comum nos desenhos do diagnóstico.



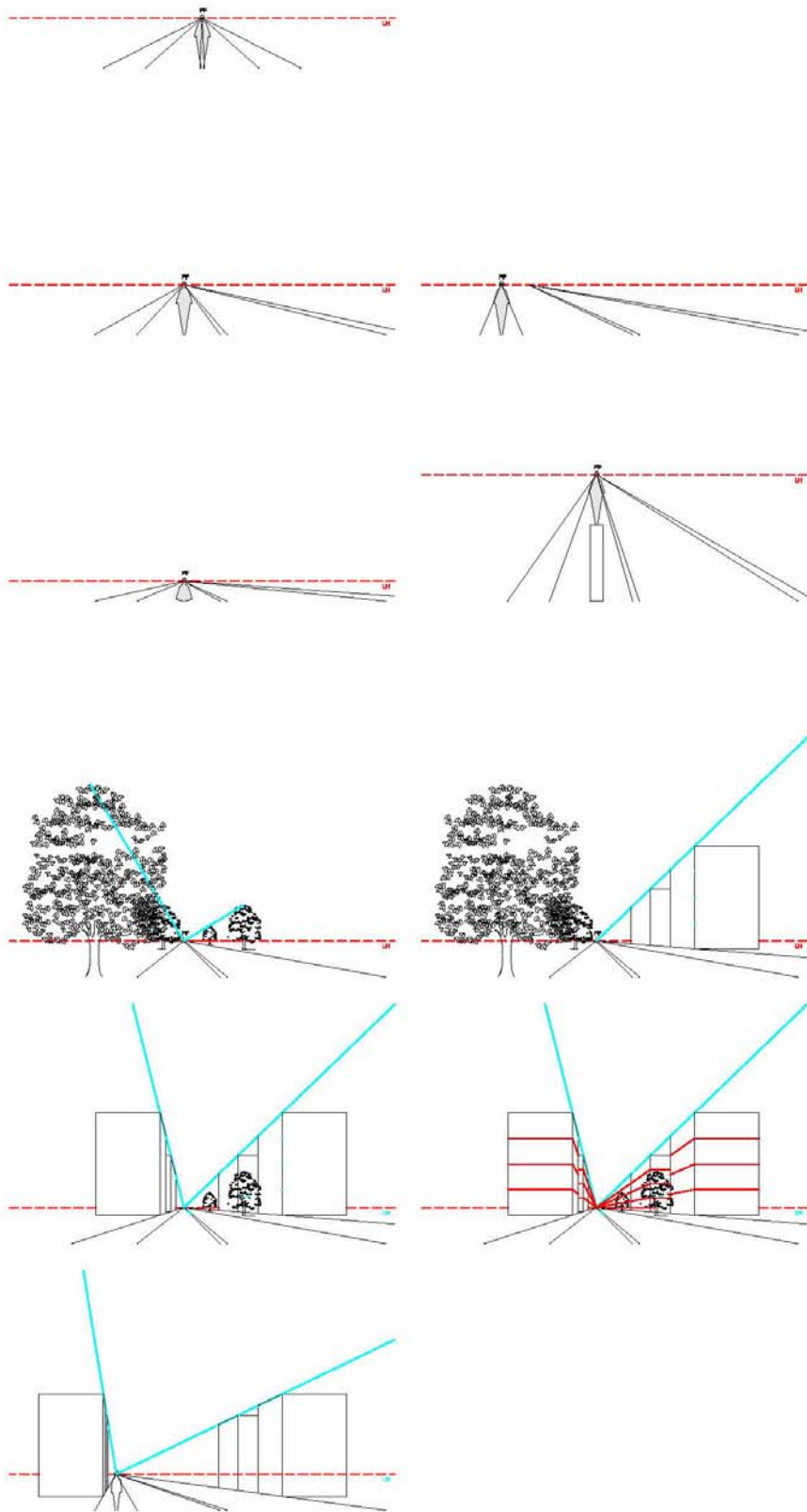
A posição dos pontos de fuga sobre a Linha do Horizonte depende do ângulo de visão do observador: se o objeto, ambiente ou cena estiver com uma das faces voltada para o observador, é suficiente apenas um ponto de fuga.



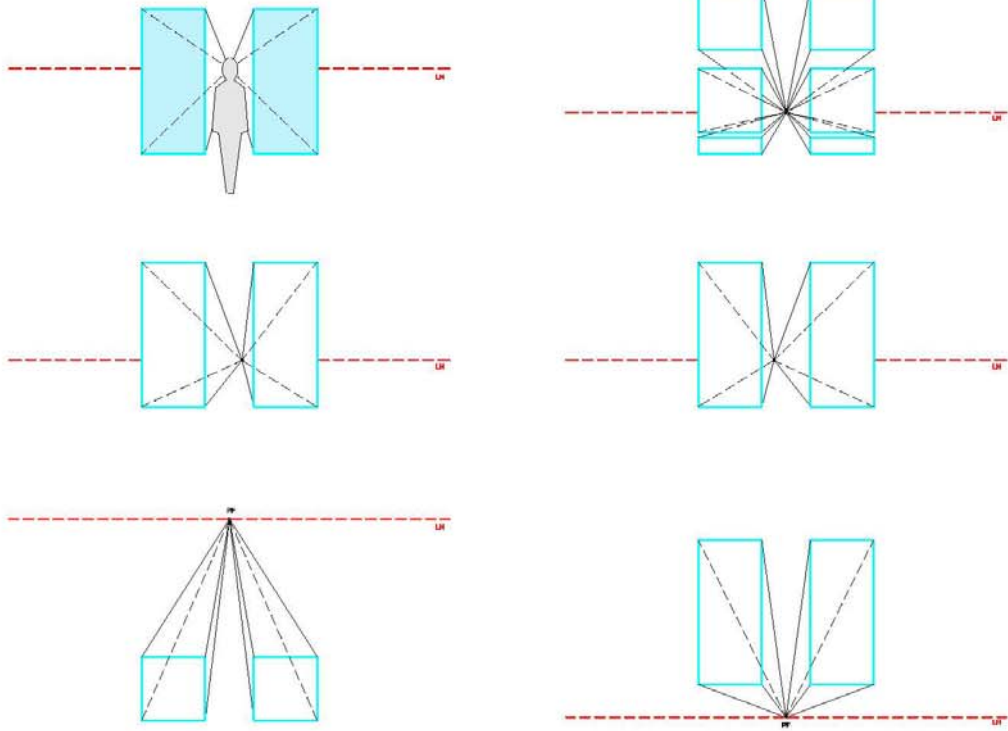
Se o observador deslocar-se, posicionando-se de canto para o objeto ou paisagem, é preciso utilizar dois pontos de fuga.



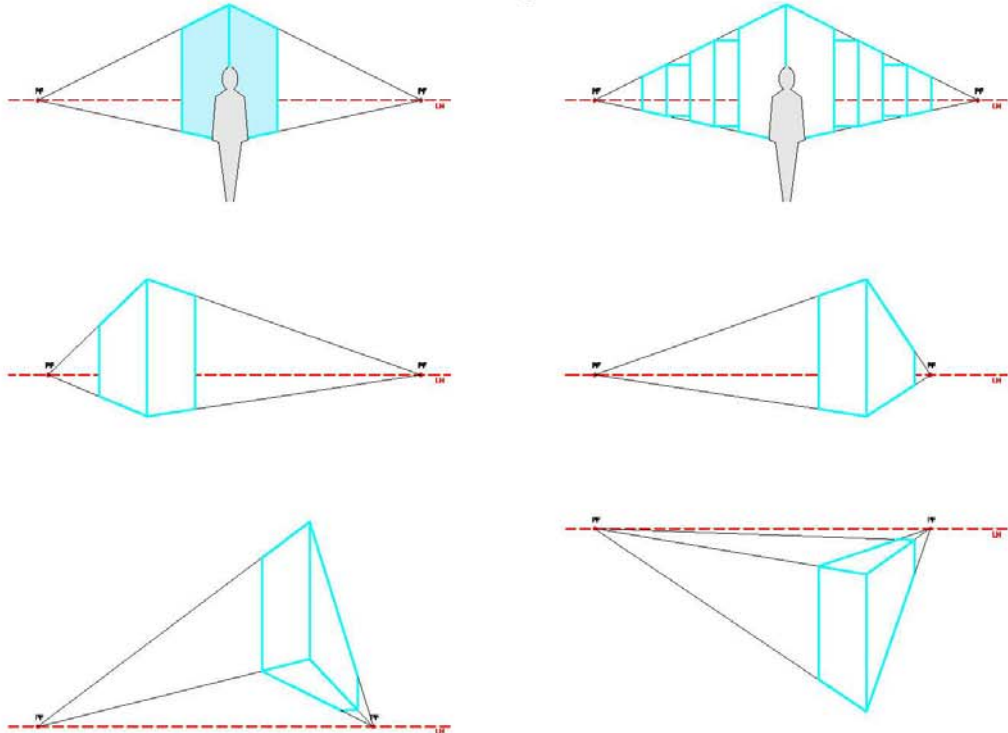
um ponto de fuga.



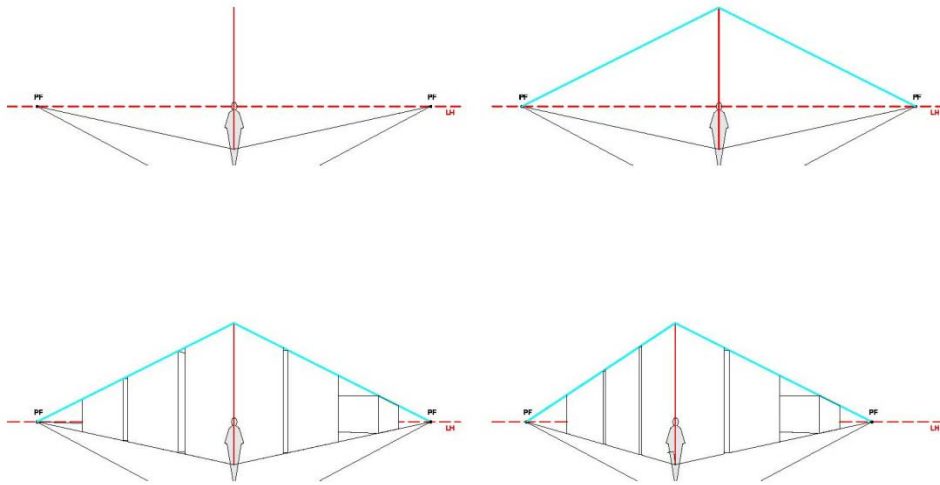
um ponto de fuga.



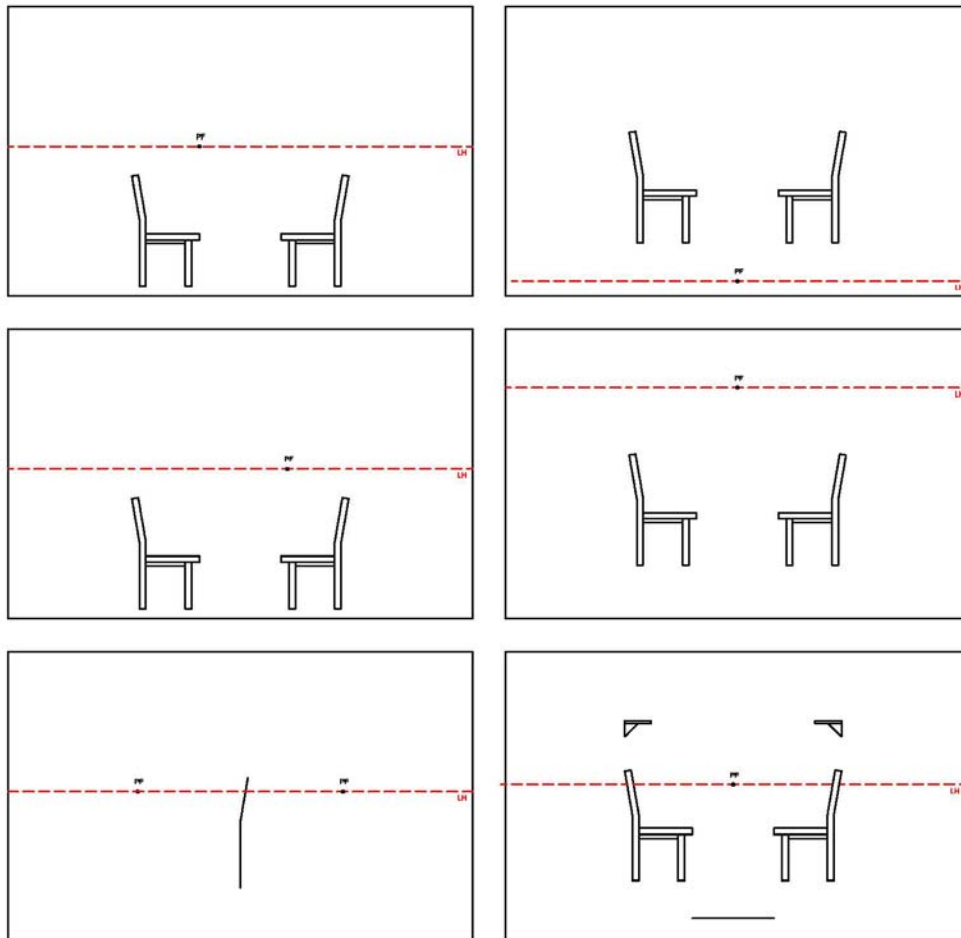
dois pontos de fuga.



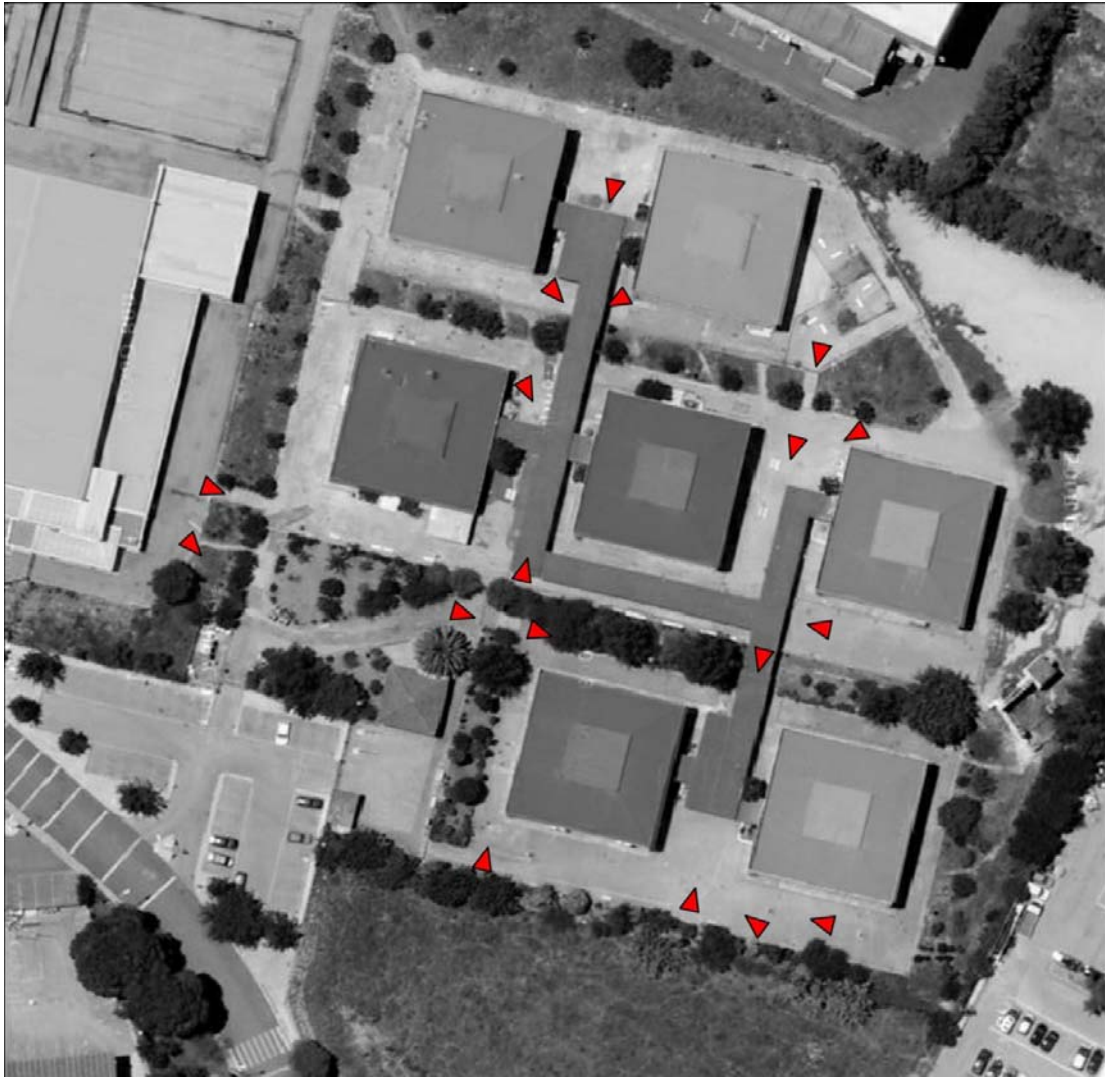
dois pontos de fuga.



## VII. Materiais relativos à tarefa nº1



## VIII. Esquema de localização dos pontos de vista



Legenda:



**Pontos de Vista**

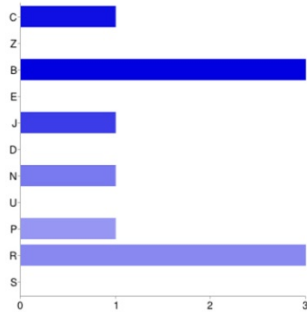
## IX. Questionário de Hétero e Autoavaliação

*O seguinte formulário tem o objetivo de incentivar a reflexão sobre o trabalho da turma como um todo. Este tipo de avaliação potencia uma reflexão sobre o vosso próprio trabalho e sobre a vossa postura perante o desafio proposto.*

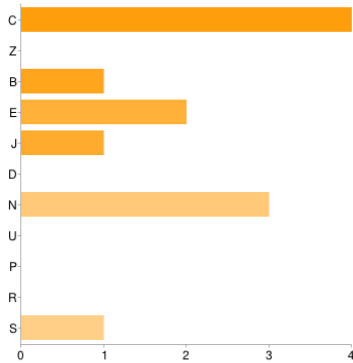
*\*Obrigatório*

*Nome do Aluno \**

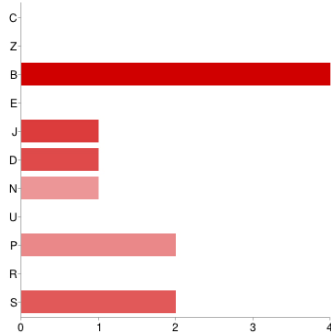
*- Quais dos colegas da turma consideras terem produzido desenhos suficientes da Portela que permitam detetar uma expressividade própria? \**



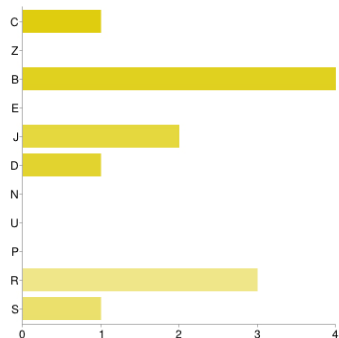
*- Quais os colegas que consideras terem experimentado várias soluções de transformação gráfica? \**



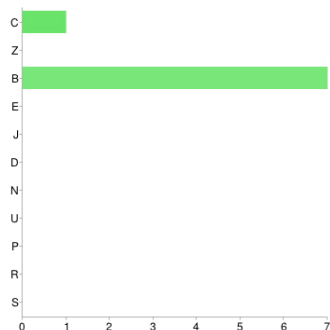
*- Quais dos colegas consideras terem sido capazes de acompanhar o seu processo de trabalho de uma reflexão profunda sobre o significado da(s) transformação(coes) que efetuou(aram)? \**



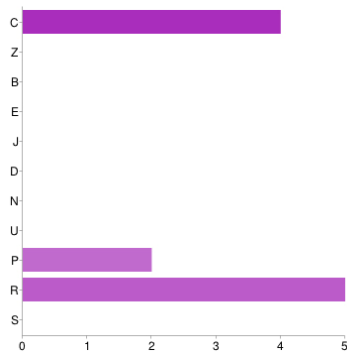
- De que colegas achas que pertence o postal melhor estruturado a nível formal e a nível técnico? \*



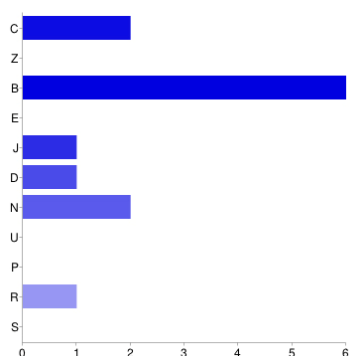
- Quais dos colegas consideras terem apresentado oralmente o trabalho de forma mais clara e consistente? \*



- Quais dos colegas consideras terem organizado o portfólio de forma mais criativa? \*



- Quais dos colegas consideras terem organizado o portfólio de forma pertinente e clara do percurso conceptual? \*



- Como avalias qualitativamente o teu desempenho no projeto? \*

( ) Não Satisfatório

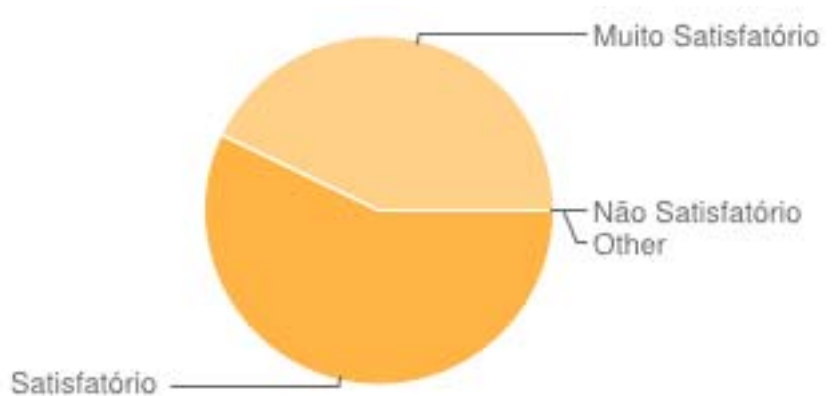
( ) Satisfatório

( ) Muito Satisfatório

( ) Outra:

Com que valor (de 1 a 20) avalias o teu desempenho no projeto? \*

Outras observações:



Publicado em:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?fromEmail=true&formkey=dEs1TU83dkxXWWg2ZGctbWlpZGp0cWc6MQ>

**Observações:** Perante os resultados deste questionário concluímos que a maioria dos alunos aponta o aluno *B* como aquele que possui uma expressividade mais individual, aquele que conseguiu com maior autenticidade atuar no plano do significado, aquele que estruturou mais corretamente a nível formal e a nível técnico o postal e aquele que apresentou oralmente o portfólio de forma mais consistente e clara. É sem dúvida, para os colegas, o aluno “vencedor”! É no entanto curioso constatar que foi o único aluno com uma reação menos positiva no início do projeto e é também um dos alunos com mais dificuldades a nível do domínio da perspetiva, não tendo superado completamente os seus problemas. . No entanto a mensagem do seu postal é bastante forte e isso acaba por diluir alguns problemas geométricos e plásticos que possa ter.

# X. Grelha Final de Avaliação

AVALIAÇÃO FINAL		Portela em Portela: Que lugar é a Portela?													
Competências		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	
Etapas da UT		C	Z	B	E	J	D	N	U	P	R	S			
Descrição		Indicadores													
Compreender e Comunicar	PROCESSO	Realizou desenhos rápidos do espaço exterior da escola aplicando conhecimentos de perspectiva linear com sucesso, dominando a proporção, as escalas, as distâncias, etc.	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	
		Realizou desenhos rápidos do espaço urbano da Portela aplicando conhecimentos de perspectiva linear com sucesso, dominando a proporção, as escalas, as distâncias, etc.	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	
		Explorou diversos meios atuais e suportes com sucesso.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Mostrou noções de ocupação de página e enquadramento.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		Encontrou uma expressão gráfica personalizada (utilizando a «aplicação de fórmulas» ou a aplicação gratuita de estendidos gráficos).	10	14	15	11	16	11	15	15	12	15	14	13	
		Mostrou capacidade de transformação gráfica.	10	15	14	12	16	11	15	15	12	13	13	15	
		Mostrou capacidade de reflexão e de construção de novos significados com as suas transformações gráficas.	12	15	17	9	16	11	15	15	11	16	12	14	
		Explorou várias linguagens expressivas.	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
		A imagem final escolhida mostra o domínio da estruturação e organização formal de uma composição gráfica.	10	15	14	9	16	11	15	15	12	16	12	14	
		O aluno conseguiu expressar as suas ideias e relações com o projeto oralmente ao longo do projeto e na apresentação final e por escrito sobre a forma de uma menção descritiva.	10	14	18	9	15	11	15	15	12	14	17	12	
Manter e Comunicar	PRODUTO FINAL	O aluno conseguiu organizar todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto num portefólio de forma criativa, clara e pertinente.	17	17	17	14	14	14	17	10	14	9	17		
		O aluno realizou os trabalhos de casa sempre que lhe foi solicitado.	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0	0,5	0,5	1		
		O aluno conseguiu autotavalar o seu trabalho com responsabilidade sempre que lhe foi solicitado ao longo do processo.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
		O aluno conseguiu heterotavalar o trabalho dos seus colegas com responsabilidade no final do projeto.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
		Avaliação Criterial	51,0%	57,0%	51,0%	46,0%	45,0%	39,0%	60,0%	47,0%	51,0%	54,0%	57,0%		
		Avaliação Normativa	23,0%	30,0%	31,7%	21,3%	31,0%	23,0%	30,7%	23,0%	29,3%	25,7%	23,3%		
		<b>TOTAL</b>	<b>74,0%</b>	<b>87,0%</b>	<b>82,7%</b>	<b>69,3%</b>	<b>75,0%</b>	<b>62,0%</b>	<b>90,7%</b>	<b>65,0%</b>	<b>80,3%</b>	<b>79,7%</b>	<b>85,3%</b>		
		<b>NOTA</b>	<b>24,8</b>	<b>17,4</b>	<b>16,5</b>	<b>13,9</b>	<b>15,2</b>	<b>12,4</b>	<b>18,1</b>	<b>13,0</b>	<b>16,1</b>	<b>15,9</b>	<b>17,1</b>		
		<b>15</b>	<b>17</b>	<b>16,5</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>13</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	<b>17</b>		

Legenda:

Indicadores de sucesso: 0 Não; 0,5 Nem sempre; 1 Sempre

Indicadores de qualidade:

- Grupo 1
- Grupo 2
- Grupo 3

## XI. Cartaz da Exposição Final

A poster for an art exhibition titled 'Portela em Postal'. The background is a complex, abstract composition of overlapping, hand-drawn lines and shapes in various colors (black, blue, green, yellow, red, orange) on a light pink background. The lines are thick and expressive, creating a sense of movement and depth. In the center, the title 'PORTELA EM POSTAL' is written in large, bold, black, sans-serif capital letters. Below the title, the question 'Que lugar é a Portela?' is written in a smaller, black, sans-serif font. A central rectangular area, resembling a piece of brown cardboard, contains the event details in black text. At the top of this area, the date '19 de Abril' is written in a large, bold, sans-serif font, followed by 'Escola Secundária da Portela' in a smaller font. Below this, the text reads 'Partilha Artística', 'Curso de Artes Visuais', '12º G', and '18:30 | Pavilhão Azul'. A small icon of a postbox is positioned above the text 'Lançamento da Coleção: "Portela em Postal".'. Below this, it says 'Inauguração da exposição do processo criativo precedente aos postais.' and 'Momento Musical'. At the bottom of the cardboard area, the year '2013' is printed. In the bottom right corner of the poster, there is a small logo for 'Escola Secundária da Portela' consisting of a grid of colored squares.

## XII. Apresentação da Visita de Estudo a Évora

Escola Secundária da Portela

**VISITA DE ESTUDO**  
**12ºG**

# Que lugar é Évora?



**ÉVORA**  
**31 DE MAIO E 1 DE JUNHO**  
**2013**

### **OBJETIVO DA VIAGEM:**

Responder à questão: Que lugar é Évora?

Esta visita de estudo vem no seguimento do trabalho desenvolvido, na disciplina de Desenho, à volta do projeto: "Portela em Postal: Que lugar é a Portela?".

Pretende-se reforçar as competências desenvolvidas durante o projeto perante uma nova cidade. Deseja-se proporcionar aos alunos a experiência de conhecer um novo lugar através da linguagem do desenho. A cidade de Évora adequa-se perfeitamente ao desafio por ser um aglomerado urbano completamente diferente da Portela.

### **TRANSPORTE**

Comboio Intercidades

**31 de Maio**

Partida( Lisboa Oriente) **8:50** Chegada(Évora) **10:25**

**01 de Junho**

Partida(Évora) **19:02** Chegada(Lisboa Oriente) **20:35**

### **ESTADIA (1 NOITE C/ PEQUENO ALMOÇO)**

**Hotel Monfalim \*\***

Quartos Triplos ou Duplos com WC privativo

Mais informações em <http://www.monfalimtur.pt/>

Obrigatório levar Diário Gráfico e boa disposição!

[página deixada intencionalmente a branco]

## **ANEXOS**

[página deixada intencionalmente a branco]

## I. Textos de Apoio

18 | The Art of Urban Sketching

### WHAT IS URBAN SKETCHING?

As hobbies go, urban sketching gives you a lot of bang for your buck. With nothing more than a piece of paper and a pencil, you are equipped to start drawing your city or village, the people who live there, and the things that are happening in it.


The beauty of sketching is that, almost by definition, a sketch can be completed as simply and quickly as you like. It can involve making a fifteen-minute sketch of the view from your window or whipping out a collapsible sketching stool and spending an hour or two capturing the way the light hits that beautiful old church. In either case, sketching stops the clock and lets your mind turn off all the noise.

Although many creative professionals use field sketching in their work, urban sketching is purely for fun—a chance to step away from the computer and just draw for the sheer joy of it, without deadlines or objectives. It has the power to turn a moment of boredom into a creative pastime. In a sense, urban sketching can be more about the experience than the result.

If you make urban sketching part of your routine and continue with it in your travels, you not only end up with a work of art in your hands, you create a de facto journal of your life—from the mundane (fellow bus commuters, the view from your office window) to the exciting (a day at a ballgame or a once-in-a-lifetime overseas trip). The sketches bring back memories in a way photos don't, evoking the sounds, smells, and recollections of the places in which you created them.

You'll notice, too, that your skills will be sharper, and you'll gain a new appreciation for your surroundings. Drawing something forces you to look at it, really look at it. When sketching far from home, you are immersed in the local culture, your sketchbook sparking interactions when it draws curiosity.

Although sketching is a solitary activity, it becomes social when you share your drawings online and meet other people to draw together. The Urban Sketchers website has connected a truly global web of sketching enthusiasts. A site correspondent from the United States travels to Barcelona for the first time and has a built-in sketching companion and guide—how cool is that?



**THE URBAN SKETCHERS' MANIFESTO**

**1.** We draw on location, indoors or outdoors, capturing what we see from direct observation.

Urban sketching is a raw and pure form of art that requires drawing from life, rather than from photographs or the imagination. In most cases, urban sketching is practiced on the street. Some sketchers lean up against a tree or the corner of a building or sit on a stair or bench. Others bring along a folding stool. In daylight or at night, whether it's hot or cold, in rain or sunshine, urban sketchers draw what they witness.

**2.** Our drawings tell the story of our surroundings, the places we live, and where we travel.

Sketching the urban environment produces more than a hand-drawn representation of a given place. Behind each drawing is a story of what was happening before our eyes: a building being torn down, a business closing its doors, or an encounter with a stranger in the subway. Sketches become first-person accounts of life as it happens.

© Laura Fran  
oblivious to p  
she sketches i  
Portland, Ore

© Krzysztof  
Johnson doc  
demolition of  
bridge.

Fonte: Campanario, 2011, p.18

## II. Apresentação da Visita Orientada ao Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian



+10

### Olhar, ver, interpretar

#### Escolas e Grupos

/ 2º ciclo / 3º ciclo /  
Academias de Seniores /  
Secundário e Profissional  
/ Superior

#### CAM

60 minutos  
Mín 10  
Máx 25  
Preço 1€

Links

#### CAM

Como vemos e o que vemos realmente? Olhar e ver significarão exatamente a mesma coisa? Em que diferem? Haverá olhares que não envolvam pensamento? E pensamento que não envolva imagens? Será possível olhar e ver sem interpretar? Poderá uma obra estar em aberto e mudar com o meu olhar?

Numa visita de introdução ao olhar e à percepção, os alunos discutem, observam, tomam decisões, escolhem perspetivas e pontos de vista na leitura das obras de arte.

A partir de uma seleção de obras da coleção e das exposições do CAM, utilizando uma metodologia participativa e um conjunto rico de materiais de apoio à observação, à contextualização e ao debate, esta visita torna visível o processo de leitura e de interpretação de uma obra de arte em diferentes contextos, apelando à participação ativa de todos e exercitando um olhar crítico, informado e em permanente transformação, mesmo quando feito por aqueles que inicialmente achavam que de arte "não percebiam mesmo nada".

#### Conceção e orientação


Andreia Dias, Catarina Claro, Maria João Carvalho, Raquel Feliciano, Rita Machado, Sílvia Moreira, Sofia Cabrita, Susana Anágua

*Por acompanhar de perto a rotatividade trimestral de exposições do CAM, esta visita assume percursos completamente diferentes consoante o período em que é feita a marcação. Consulte a programação atualizada de exposições no site do CAM (link na coluna do lado esquerdo).*

### Requer marcação prévia

Out - Jun, 3ª a 6ª, 10h10-18h00

### III. Apresentação do Projeto à Junta de Freguesia da Portela

  MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PORTELA E MOSCAVIDE

Exma. Sra. Presidente da Junta de Freguesia da Portela  
Dra. Manuela Dias

Referência Sua: Sua comunicação: Nossa referência: Data: 4/12/2012  
1319

Vimos por este meio remeter o Projeto "Portela em postal, que lugar é a Portela?" a implementar numa turma de Artes, 12ºG, envolvendo a totalidade da turma.

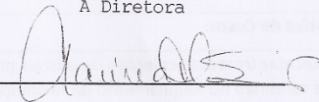
A coordenadora do projecto teve reunião na junta a 13 de novembro, na qual expôs os objectivos e o modo como este projeto se vai desenvolver.

Nessa reunião foi solicitado apoio financeiro de 450€ + IVA para a produção gráfica das 300 coleções.

A coordenadora do projeto irá cumprir o regulamento de atribuição de subsídios, fazendo um relatório final do projeto desenvolvido, do impacto do mesmo na comunidade e do balanço financeiro final de execução do projeto.

Desde já agradecemos o apoio solicitado e comprometemo-nos a cumprir o estipulado.

Com os melhores cumprimentos,

A Diretora  


---

Ministério da Educação  
Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide  
Av. das Escolas Nº 20 2685 – 202 Portela  
Tel: 21 9428980 Fax: 21 9428985  
Email: esecportela@gmail.com

Escola  
 Secundária  
 Portela

Projeto:

# PORTELA EM POSTAL

**Que lugar é a Portela?**

## Responsáveis do Projeto:

Professora Teresa Ferreira ( Escola Secundária da Portela)  
Professora Cristiana Esteves (IE- FBAUL)

## Âmbito do Projeto:

O projeto surge no âmbito da Disciplina de Desenho A, nomeadamente com a Turma G (Curso de Artes Visuais) do 12º ano, envolvendo a totalidade da turma (11 alunos).

## Objetivos do Projeto:

Pretende-se com este projeto realizar uma **coleção de 15 postais** onde, através do vocabulário próprio do desenho, os alunos representem a sua imagem da Portela focando-se nas referências arquitetónicas, culturais e sociais que tornam este lugar único.

A escolha do formato, postal de correio, como produto final surge como uma provocação à ideia instituída do postal turístico que apenas retrata uma zona central da cidade, não descrevendo maior parte das vezes a vida real da mesma, para além disto, a dimensão do formato postal incentiva a síntese gráfica.

A coleção de postais será posteriormente posta à venda e a sua receita monetária reverter para uma viagem de estudo, no âmbito das Artes Visuais, a local a definir, dependendo do valor arrecadado.

## Desenvolvimento do Projeto:

Este projeto nasce de uma unidade de trabalho integrada na planificação anual da disciplina de Desenho A para além de constituir a base de pesquisa de uma tese do Mestrado em Ensino das Artes Visuais (Instituto da Educação e a Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa).

A unidade de trabalho (UT) proposta aos alunos tem assim como matéria-prima o contexto urbano de implantação da escola, urbanização da Portela de Sacavém. Pretende-se fomentar uma real consciencialização do espaço onde o aluno habita e/ou estuda.

Na metodologia estabelecida para esta UT o aluno iniciará o seu percurso pela análise e representação, por observação direta, do contexto urbano, explorando diversos suportes e modos de registo, aliada a uma forte componente teórica relacionada com a perspetiva. De volta à sala de aula, e partindo dos desenhos realizados no exterior, explorará novas organizações formais e cromáticas, criando novas composições gráficas que evidenciem invenção criativa e intencionalidade conceptual através de processos de síntese (transformação gráfica e infográfica). Das composições gráficas experimentadas o aluno deverá escolher uma que melhor represente o teu modo de ver a Portela e apresenta-la sob a forma de um postal de correio.

## Estimativa de Custo:

Para executar trezentas coleções de postais pretende-se solicitar um apoio financeiro à Junta da Freguesia da Portela ao abrigo do Regulamento de Atribuição de Subsídios. Das trezentas coleções, cento e oitenta ficarão para a mesma. Das restantes, vinte serão para os alunos-artistas e professores envolvidos no projeto e cem serão colocadas à venda na escola e pelos alunos junto de familiares e amigos.

Foi já consultada uma gráfica, que se responsabilizará pelo acompanhamento da vertente artística da impressão dos postais, a qual forneceu uma estimativa de custo de 450 € + iva para a realização das trezentas coleções.

Portela, 30 de Outubro de 2012

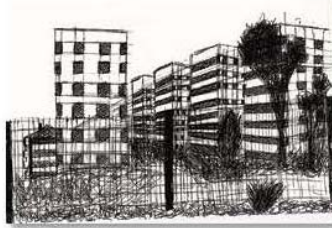
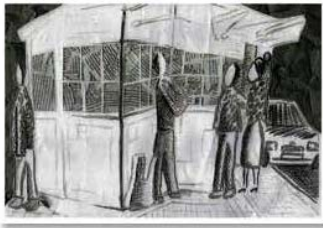
Coordenadora do projeto:

Teresa Ferreira

Diretora da ESP:

Alfina

## IV. Coleção Completa: Portela em Postal



## V. Jornal da Freguesia

12 | PORTELA MAIS PERTO - BOLETIM DA JUNTA DE FREGUESIA DA PORTELA

Cultura e Lazer

### Portela em Postal – Que lugar é a Portela?

O projecto surgiu no âmbito da Disciplina de Desenho A, com a Turma G (Curso de Artes Visuais) do 12.º ano. Pretendia-se com este projecto realizar uma coleção de postais onde representássemos a nossa imagem da Portela, focando-se nas referências arquitectónicas, culturais e sociais as quais tornam este lugar único.

O método seleccionado foi, primeiramente, a análise e a representação, por observação directa, do contexto urbano, explorando diversos suportes e modos de registo, aliada a uma forte componente teórica relacionada com a perspectiva. A seguir, de volta à sala de aula, explorámos outras organizações formais e cromáticas, criando novas composições gráficas que evidenciassem invenção criativa e intencionalidade conceptual. Das composições gráficas experimentadas, cada um escolheu uma que melhor representasse o seu modo de ver a Portela e apresentou-a sob a forma de um postal de correio.

Para executar trezentas coleções de postais solicitou-se apoio financeiro à Junta da Freguesia da Portela ao abrigo do Regulamento de Atribuição de Subsídios. Das trezentas coleções, cento e oitenta ficaram para a mesma.

No dia 19 de Abril, inaugurámos a exposição onde se apresentou o processo conceptual percorrido ao longo do projecto: Portela em Postal.

Este projecto desejou fomentar em nós uma real consciencialização do espaço onde habitamos e/ou estudamos e das relações sociais e humanas que nele se estabelecem. Propusemo-nos assim a responder, na forma de um cartão postal, à questão: Que lugar é a Portela? Foi escolhido o formato cartão postal como produto final, porque para além da sua dimensão incentivar a síntese gráfica, pretendia-se desmistificar a ideia instituída de postal turístico que apenas retrata

uma zona mais central da cidade.

A exposição é composta de 11 mapas mentais onde procurámos reconstruir o nosso processo de criação artística. Pretendemos sublinhar com esta exposição a ideia de que a observação desse mesmo processo pode tornar-se uma experiência tão artística como o próprio objecto final.

A impressão dos postais finais só foi possível graças ao apoio da Junta da Freguesia da Portela.

A inauguração contou com a presença de toda a comunidade escolar, desde os nossos pais e amigos, aos professores que nos acompanharam e apoiaram neste projecto, assim como todos os elementos da direcção do Agrupamento de Escolas da Portela e Moscavide e a Presidente da junta de Freguesia da Portela e uma representante da Câmara Municipal de Loures. Deste modo, vimos, assim, reconhecido, publicamente, o nosso trabalho. Queremos ainda deixar uma mensagem de incentivo aos alunos que se encontram a frequentar o 9.º ano e que colocam em questão a realização do ensino secundário no Curso de Artes Visuais: sigam o vosso coração e a vossa vontade de criar, não questionem a falta de competências manuais porque a arte existe para além da técnica e a linguagem artística é universal. Acima de tudo vejam este curso como uma oportunidade para resolverem problemas conceptuais que vos permitirão desenvolver ferramentas criativas fundamentais para actuar sobre mundo.

*Texto elaborado por Ana Catarina Mendes, Beatriz Valentim, Bruno Robalo, João Carvalho, José David, Neusa Branco, Nuno Miranda, Pedro Dias, Rui Graça, Sara Baptista, Stefania Durán, alunos do Curso de Artes Visuais do 12.º ano, autores do projecto "Portela em Postal"*

### A Portela foi a Moscavide

Numa tarde fria de Abril, aconteceu no Centro Cultural de Moscavide "Em Abril... canções mil".

Foi um concerto muito agradável da responsabilidade do Grupo Coral e do Coro de Pequenos Cantores da Portela, que contou com casa cheia de Portelenses e Moscavidenses, que, com muito agrado, escutaram belas canções oferecidas por estes dois grupos corais, que mais uma vez, cantaram e encantaram.



### Grupo de Teatro Musical da Portela

Não falte! Dia 8 de Junho venha aplaudir os nossos artistas!

**A Junta de Freguesia da Portela  
convida a assistir**

**Tanta Trova,  
Tanta Vida!...**

10.º aniversário do  
**Grupo de Teatro Musical da  
Portela**

8 de Junho, 16.00h

**Auditório da Igreja de  
Cristo-Rei da Portela**

**Venha comemorar connosco!**

**Entrada livre!**



ela

Portela é futuro

**Projecto "Arquitetura e Mobília Rua... Arranjo e Mão Mestra"**  
(construção de 100)

**NOVOS NUMEROS PSP:**

12111 27944116  
12112 27944116  
12113 27944117

**CONTACTOS DOS BARRIOS VOLUNTARIOS DE MOSCAVIDE E PORTELA**

Barrio: 12111 27944116  
Informações: 12111 27944117

Projeto "Arquitetura e Mobília Rua... Arranjo e Mão Mestra" (construção de 100)

Nome: manuel portela  
E-mail: manuel.portela@psp.pt  
Telefone: (351) 219 238 267  
(351) 934 431 485

## VI. Fragmentos de Évora

**Que lugar é Évora**

Esta visita significou o fechar de vários ciclos (nomeadamente o secundário, o projeto, o tema, etc.)  
 Foi a cereja <sup>que faltava</sup> em cima do bolo!  
 Évora foi o local <sup>ideal</sup> para o convívio entre temas, ~~como também para~~  
 Der para através das passagens que fomos fazendo fomos percebendo a vida de Évora. Bastante marcada ~~por~~ pelo comércio artesanal (ligados à cidade), pelo estilo e vida caro (mais caro que o de Lisboa), pela vida académica e pela vida noturna (a 3ª f e 4ª f).

Houve duas personagens na visita que me aliciaram particularmente interessantes do ponto de vista antropológico. O senhor que disse a tal frase de "Deixar de sacanagem e parar" e o senhor taxista que estava a falar de o senhor porque cada vez que penso a primeira imagem que me vem à cabeça é precisamente aquela que se encontra debaixo de uma "agimelina" (?!).  
 Não podia deixar de referir o templo de Diana que na minha opinião é o local físico mais marcante de Évora.  
 Um grande obrigado à Sónia Cristiane por ter tornado isto tudo possível com o projeto das postais!  
 Obrigada p

*Uma*

Foi dentro destas muralhas velhas que encontrei um suspiro jovem coberto por amor tradicional e por quem us.  
 ~ quanto mais roingo mais completo me sinto

Esta mão aponta para o núcleo de Évora que por ser uma cidade murada tem um grande aglomerado de cultura num curto espaço e com características próprias.  
 Apesar de ser um núcleo quente bastante no e um resumo de cultura e iluminação dá a inteligência de como fazer