

SUSANA SOFIA DE PIRES CAVACO ANTUNES DUARTE

**EDUCAÇÃO VISUAL, ESCOLA E COMUNIDADE
PRÁTICAS DE AULA E INTERAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO**

Orientadora: Prof.^a Doutora Helena Catarina Silva Lebre Elias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2017

SUSANA SOFIA DE PIRES CAVACO ANTUNES DUARTE

**EDUCAÇÃO VISUAL, ESCOLA E COMUNIDADE
PRÁTICAS DE AULA E INTERAÇÃO NO ESPAÇO PÚBLICO**

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 4 de abril de 2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 95/2017, de 13 de março, com a seguinte composição:

Presidente: Prof.^a Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos - ULHT

Arguente: Prof. Doutor Sérgio Vicente Pereira da Silva (FBAUL)

Orientadora: Prof.^a Doutora Helena Catarina Silva Lebre Elias - ULHT

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2017

**Só a arte permite a realização de tudo o
que na realidade a vida recusa ao homem.**

Johann Goethe

Susana Sofia de Pires Cavaco Antunes Duarte

Educação Visual, Escola e Comunidade – Práticas de Aula e Interação no Espaço Público

Aos meus filhotes Tiago e André.

AGRADECIMENTOS

À minha professora orientadora, Helena Elias, pela paixão que põe em tudo o que faz e por todo o apoio.

Aos meus professores do mestrado pelo que me ensinaram por palavras e ações, em especial às professoras Constança Vasconcelos, Maria Odete Emygdio da Silva, Maria João Silveira e Inês Marques.

À professora Maria Manuela Espadinha, por defender uma causa “a melhoria da educação para todos” e por acreditar e incentivar todo o meu trabalho ao longo dos anos em que estive no seu Agrupamento de Escolas.

À professora Paula Celeste Martins por tornar o meu ano de estágio numa experiência soberba. Por todo o rigor, empenho e especialmente por toda a ousadia. Foram experiências pioneiras e que gostaria que os meus filhos as vivenciassem enquanto alunos.

À professora Laura Belo por ser o exemplo em Educação e Ensino.

Aos colegas de Mestrado, especialmente à Cidália e ao Filipe pela simpatia e por todo o apoio que recebi.

À minha irmã pelo apoio sincero.

À minha mãe por sê-lo verdadeiramente.

Ao meu pai pela boa educação que me deu.

Ao Nuno porque nunca duvidou ou duvida.

Ao meu filho André, pela eterna doçura e serenidade dos seus abraços que transformam o turbilhão de tarefas em algo possível. Amo a tua forma de ouvir e comunicar.

Ao meu filho Tiago, a minha fonte de inspiração, porque todos os dias anseia para que a escola mude e propõe estratégias de ensino para as aulas da mãe.

o meu sincero muito obrigado!

RESUMO

Reconhecendo a importância da investigação do professor como contributo para desenvolver a escola e a política educativa, esta investigação debruça-se sobre alguns objetivos de ensino aprendizagem, procurando intervir e contribuir com melhores práticas, e promover a escola como lugar de inovação.

Neste âmbito, desenvolveu-se um projeto com o objetivo de estreitar as relações entre a escola e a comunidade, em particular a família, face ao problema do sentimento de descrença, desinteresse pela instituição por parte das famílias dos alunos e à sua fraca participação na vida da escola. A ação decorre na disciplina de Educação Visual (EV) de uma turma do 9º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Santo António da Charneca. Na prática de aula de EV, foi adotada uma estratégia que assentou na exploração do tema família, com a experimentação dos conteúdos do programa da disciplina em diversas fases projetuais. A prática de aula estendeu-se, em algumas sessões aos espaços públicos na vizinhança dos edifícios da escola, culminando o projeto com uma intervenção orientada para o sítio e para a comunidade, num lugar partilhado por todos.

Como metodologia foi adotado um processo de investigação-ação, completando-se um ciclo de realização do projeto: procurou-se elevar a motivação dos alunos, fomentar a participação, fazer interagir e estreitar as relações entre as partes escola, família e comunidade. Nos espaços públicos pedonais de comunicação entre a escola e o bairro, a turma projeta, intervém e apresenta o trabalho de EV. A anteceder e a concluir as diversas atividades do projeto nos espaços adjacentes à escola, realizaram-se entrevistas que informaram a turma sobre as formas de intervencionar o espaço e posteriormente perceber o impacto da ação nos resultados escolares e também na visão da comunidade e nos alunos.

O projeto de EV realizado fez uma aproximação aos processos à arte de intervenção pública e participativa, envolvendo gradualmente os usuários do espaço escolar e a comunidade que sistematicamente se encontra ausente. O projeto de EV privilegiou o processo e resultado da aprendizagem, promovendo um contexto colaborativo entre docentes, discentes e em diálogo com

outros elementos da comunidade. Este também foi uma iniciativa em que a turma tomou os espaços públicos como lugares pedagógicos, de aprendizagem e comunicação valorizando desta forma a disciplina de EV, a escola e a comunidade, aumentando por um momento, o território educativo.

Palavras-Chave: Prática de aula de Educação Visual, Trabalho de projeto, Espaço e Comunidade Escolar, Arte pública participativa;

ABSTRACT

This dissertation recognizes the importance of teacher's research as a contribute for improving school and its political education, while focusing in the development of learning objectives, better teaching practises and the promotion of the school as an innovating place.

An oriented problem-solving project was undertaken through the classes of Visual Education (Educação Visual) within a 9th form class from the Agrupamento de Escolas de Santo António da Charneca. The research intends to minimize a problem clearly defined in the school official documents, regarding the depreciation of Scholl as a formative place among the parents and the representatives of the education of pupils. It aims to give a purpose to the Visual Education lessons, by promoting a project that also extends to the neighbourhood used and lived by the representative persons in charge of the pupils involved. It aims to call for interventions that promote the decreasing of feeling of unbelief in school by the students and their guardians, the lack of interest for school as an institution and the weak family intervention in school life.

Therefore, the methodology applied is action research with the duration of one cycle, in which was implemented a strategy through a project-work developed in Visual Education class. In order to stimulate the participation between school and its community, the study was subordinated to the subject “family” and the contents lectured often contained examples of public works of art and visual culture issues. The teaching practice often happened in public places nearby the school building, approaching the school to the neighbourhood. To understand how the work should be carried in public spaces, the researcher conducted interviews previously to the start of the project. The class intervention occurred in public places where students walk by. This strategy aimed to

motivate students and twist together school, family and community through the developed contents in Art focused on the family theme, in a familiarly place for students (community).

In the aftermath of the EV class intervention, the researcher led a new set of interviews and contrasted these with the action research tasks and objectives. This has bring visible the accomplished objectives of the project and impact of the results in school, involving also the community and the student's feedback towards their assignment.

The work developed offers an example of interaction between school and neighbourhood, expanding the educational territory. By approaching the participatory dimensions of social engaged Art as well as site specific public Art, the “family” project has progressively involved school members and the community that normally don't come to school. The assignment took place in a collaborative context among teachers, students and other community members. For the purposes of the evaluation, the teacher researcher has considered both process as well as the result. This was the moment where the school has crossed its physical territory thus becoming a communicative and pedagogical learning place in public spaces, wishing the better for the school community.

Key-words: Teaching practice, project, school place, community, Art, collaborative

ÍNDICE GERAL

Capítulo I – Introdução.....	10
1. – Introdução.....	10
2. _ Objetivos e Proposta Metodológica.....	14
 Capítulo II – Enquadramento..	
1. – Pedagogias e modelos de ensino artístico	18
1.1. – Propósitos da Educação Artística.....	18
1.2. – O papel da Educação Artística na Sociedade.....	19
1.3. – Visões do Ensino Artístico: fases.....	21
 2. – Artes no espaço escolar	
2.1. – Literacia em Artes e o seu papel no currículo reflexão curricular.....	30
2.2. – Abordagens no Eixo dos Currículo.....	31
2.3. – A obra de arte na sala de aula e Cultura Visual como estratégias de motivação.....	35
2.4. – O Espaço Escolar e a Arte Pública no Espaço Escolar.....	43
2.5.- A(s) Arte(s) Pública(s) e modos de interagir.....	43
2.6.- Arte, educação e participação na comunidade escolar: Site-Specific e Community Specific	45
 3. - A Caracterização do contexto e dos participantes e graus de envolvimento no projeto escolar	
3.1. - A unidade didática de Educação Visual. Elementos integradores e bases de motivação para o projeto	50
3.2. – Contextualização do Agrupamento de Escolas e da turma 9ºA.....	56
3.3. – O estágio: diagnóstico das dificuldades existentes e modelo de interação entre alunos e docentes.....	60

Capítulo III – Metodologia Adotada:	
1.– Metodologia adotada	66
Capítulo IV – Projeto	
1.– Introdução.....	72
2. –Projeto de Intervenção	73
3. – Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Planeamento.....	75
3.1. – O tema /ideia	75
3.2.– O lugar a ser intervencionado.....	76
3.3. – Conteúdos e planificação.....	78
3.4. – Contactos com agentes envolvidos e Aquisição de materiais.....	86
3.5. – Trabalho de Projeto.....	88
3.6. – Construção de Kit didático.....	90
4. – Fases de Desenvolvimento do Projeto de Intervenção.....	92
4.1. 1. – Pesquisa - Tema.....	92
4.1.2. – Pesquisa – Propósito e Técnica.....	98
4.2. – Criação.....	101
4.3.1. – Produção 1	102
4.3.2. – Produção 2.....	105
4.3.3. – Produção 3.....	106
4.4. – Impasses de esclarecimentos à obra, criação de alternativas e avaliação da sua viabilidade	106
4.5. - Produção 4.....	108
4.6. – Avaliação.....	109
Capítulo V – Apresentação, análise e discussão de resultados	
1. - Apresentação dos resultados obtidos pela análise aplicada aos esquemas dos ciclos de fases do projeto e respetivos resultados, observação participante.....	111
2. - Apresentação dos resultados obtidos pela análise aplicada às entrevistas estruturadas.....	112
3. - Apresentação dos resultados obtidos pela análise aplicada às entrevistas exploratórias.....	118

4. – Análise e discussão de resultados.....	121
---	-----

Capítulo VI – Conclusões.....

1. - Síntese conclusiva.....	129
------------------------------	-----

2. - Limitações do estudo e sugestões para orientação futura.....	136
---	-----

Bibliografia.....	138
-------------------	-----

Glossário.....	124
----------------	-----

Índice Remissivo.....	126
-----------------------	-----

Apêndices	I
-----------------	---

Anexos.....	XVI
-------------	-----

I - INTRODUÇÃO

1. Introdução.

No contexto particular do estágio profissional que se desenvolveu no Agrupamento de Escolas de Santo António, a mestranda sentiu a necessidade de repensar o papel da escola e em particular da educação artística, problema com o qual a comunidade escolar se confrontava - descrença na escola enquanto potenciadora de aprendizagem e crescimento individual, desmotivação e desinteresse dos alunos, famílias e encarregados de educação.

Nos documentos orientadores do Agrupamento e na caracterização da turma, 9º.A, constante no plano de turma, são apontados como uma das principais causas dos fracos resultados escolares: i) “a desvalorização da instituição escolar enquanto espaço formativo, por parte das famílias”; ii) a fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e o não acompanhamento do percurso dos seus educandos”

Estando a investigadora estagiária a trabalhar com a turma A do 9º ano do Agrupamento de Escolas de Santo António na disciplina de educação visual, as palavras de Gardner foram inspiradoras para a direcionar numa abordagem a este problema: desenhar uma estratégia de ação, para que os estudantes se sentissem envolvidos de forma individual e coletiva, abarcando também outros representantes da comunidade escolar, na construção do significado do trabalho realizado e seu resultado. Desta forma, a escola oferecia uma prática mais alargada do propósito dos conteúdos oferecidos pela disciplina: “students learn effectively when they are engaged by reach and meaningful projects; when their artistic learning is anchored in artistic production; when there is an easy commerce among the various forms of knowing, including intuitive, craft, symbolic, and notational forms”. Resumindo, a investigadora estagiária procurou uma implementação, na prática de aula, que fosse ao encontro do que Gardner descreve como “reach and meaningful project”, criando igualmente espaço à reflexão sobre o seu processo e resultado, colocando assim os alunos a refletir sobre o seu progresso e dando sentido à própria disciplina. Mais uma vez, a investigadora-estagiária justifica-se através das palavras de Gardner: “students have ample opportunity to reflect on their progress” (1990, 2008, p.49).

Assim a presente dissertação defende uma aprendizagem que se realize não só pela cognição percetiva, mas essencialmente por uma aprendizagem e experimentação sensível, próxima daquilo que o filósofo pragmatista norte-americano John Dewey definiu nos anos 30 do século passado, publicado na sua obra “Art as Experience”. Promove-se uma aprendizagem ativa e participativa, que fomenta a partilha de ideias num ambiente que menorize as barreiras à livre expressão do pensamento. Essa aprendizagem parte da experiência cotidiana, o material de trabalho é integrado e demarcado no fluxo geral das experiências do cotidiano dos alunos e comunidade que integram, para facilitar determinado percurso com vista à sua realização. A situação é criada e delimitada para que seja consumada e não somente cessada. Tal experiência é um todo e carrega consigo a sua própria qualidade individual e autossuficiência. É o que Dewey define como “uma experiência”. Essa delimitação, tal como a condução da aprendizagem fazem parte do papel que a estagiária defende dever ser desempenhado pelo professor ajudando a associar os interesses dos alunos, de modo a assegurar o desenvolvimento intelectual com as experiências educativas. O professor providencia aos alunos oportunidades para aprenderem, pela experiência, pelas atividades, pela iniciativa, pela reflexão, sendo proposto partir de um problema, analisar esse problema, pensar em alternativas de resolução, experimentar e refletir sobre várias possibilidades e finalmente agir como prova final de solução. Assim, a investigadora estagiária assume o papel da educação como reconstrução ou reorganização das experiências que se somam ao significado de experiência, e que aumenta nos alunos a capacidade de conduzir o curso de experiências posteriores.

A investigadora estagiária apoia-se ainda nas palavras de Dewey para justificar a seleção do local de intervenção, do tema e dos participantes da sua pesquisa (alunos, familiares, elementos da comunidade e docentes). “quando a escola for capaz de iniciar e exercitar cada um dos novos membros da sociedade na participação numa comunidade tão reduzida, impregnando-os dum espírito de altruísmo e fornecendo-lhes os instrumentos duma autonomia efetiva, teremos a melhor garantia de que a sociedade no seu todo é digna, admirável e harmoniosa” (Dewey, 2002, p.35). No fundo, é imperativo fazer uma extensão da escola para a sociedade porque a escola é mais do que uma aprendizagem para a vida, é parte da própria vida.

Nesta pesquisa baseada nas artes, onde as preocupações pertencem essencialmente ao território educativo, aos seus atores, processos e produtos é pois proposta uma “abertura” da escola ao meio sociocultural envolvente. Neste âmbito, foi pensado um projeto de intervenção no espaço público subordinado ao tema Família, prevendo em várias fases do mesmo, a inclusão de vários agentes que atuam no meio sociocultural envolvente, numa relação de interação mais próxima entre a escola e o bairro vizinho. O projeto visa estimular os alunos a refletirem sobre as ligações que lhes são mais próximas, mas também mais ausentes no espaço escolar. O conceito “família” e a sua mutação até hoje é um conhecimento do interesse dos alunos e fortemente experienciado por eles. Neste caso, constatou-se a inevitabilidade de trabalhar o assunto família por se verificar que as funções/potencialidades desta estrutura de suporte não estão a ser desempenhadas da melhor forma neste Território de Intervenção Prioritária (TEIP) e que tal facto se repercute nos resultados escolares. Esmiuçou-se ainda o subtema – relações entre os elementos da família. O tema (Família) e subtemas promovem uma reflexão sobre o contacto inter-geracional familiar e simultaneamente pretendem minimizar, ainda que por uma representação visual movida pelo desejo, o afastamento dos encarregados de educação ao contexto escolar. Traçou-se um plano de ação sobre este contexto concreto, o que significa que as aprendizagens que daí decorrem estão contextualizadas e são significativas para os indivíduos daquela comunidade. A estratégia educativa, que foi planeada para esta turma, procura levar o território educativo até aos espaços públicos do bairro onde moram a maioria dos encarregados de educação que pertencem à comunidade escolar do agrupamento. Indo de novo ao encontro do que defende Gardner (1990) ¹, citado por Reis (2007, p.56) as situações que facilitam a integração de novos conhecimentos acontecem quando as crianças e jovens se encontram em situações naturais, integradas em projetos. Ou seja, em “situações de aprendizagem contextualizadas”.

Portanto, para inverter o sentimento de descrença dos alunos e encarregados pelo que a escola lhes pode ofertar e simultaneamente favorecer o aumento da sua autoestima e autoconfiança, a estagiária seguiu o propósito de instaurar a consciência de grupo turma, estimular a construção da identidade da turma, e que simultaneamente empoderasse os alunos dentro da escola e

¹ Gardner (1990), Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts. Occasional paper series; v.3. ISBN: 0-89236-179-4

comunidade que integram, que permitisse encherem-se de orgulho, ao apresentar publicamente a sua contribuição para o meio. Os espaços públicos são espaços de comunicação, de passagem e de permanência dos que habitam ou trabalham no bairro ou na vizinhança, que interpelam os familiares, vizinhos e encarregados de educação. E porque também os espaços públicos podem ser territórios de educação artística, sendo a arte pública um exemplo de exercício pedagógico. A solução encontrada foi um projeto de intervenção artística em espaço público, com uma forte componente *Site Specific* e orientado para e com a comunidade, feita com e no interesse do espaço público, *Community Specific*. Desta forma, extrapolam-se os formatos comuns expositivos, com o contacto e intervenção direta de representações sobre a família, que depois são partilhadas nos espaços públicos do bairro, frequentados pelos familiares e vizinhança. O projecto procura interagir com a comunidade escolar, aproximando-se de algumas dimensões da participação protagonizadas pela arte de intervenção social e arte pública participativa. Um parêntesis tem que ser aberto desde já sobre os conceitos que confinam as práticas artísticas que intervêm nos espaços públicos e que serão abordados no projeto. Recentemente, as evidências destas práticas têm sido mais relacionadas com o termo arte urbana, em que determinadas linguagens visuais são mais recorrentes, defendendo uma cultura visual no seio das artes contemporâneas que atuam nos espaços públicos. No entanto, a investigadora-estagiária segue uma prática pedagógica no e para o espaço público da comunidade escolar, optando por alicerçar a sua estratégia nas manifestações que, na história da arte pública, se filiam na participação, na comunidade e no envolvimento dos cidadão.

Como local de intervenção foram selecionadas as estruturas de suporte das árvores em crescimento (4 estacas por árvore) situadas num espaço de lazer (esplanadas, circulação, acesso a serviços) situado na Rua 6, Cidade Sol, Santo António da Charneca. É uma zona próxima da escola e que alberga grande parte da população por ela servida. O local foi escolhido devido à regularidade de uso por parte dos participantes na ação, comunidade, rede familiar dos alunos e outros alunos, tem um uso cotidiano e é utilizado como local de passagem e permanência.

No final é também considerado o processo que proporcionou a partilha de experiências e saberes dos alunos, professores/investigadores e comunidade. Propôs-se uma prática artística que vivesse não só da imagem do objeto produzido mas também da forma como interage com as pessoas, nos seus problemas e nas suas vidas. Uma prática pensada a partir de posições inter e

extradisciplinares, que permita que a informação visual e estética que circula fora da escola possa estar ligada aos assuntos e aos temas da escola.

Assume-se portanto a visão de que os professores não se devem limitar a ser aplicadores do currículo. Ao invés predomina a vontade de instaurar um projeto de aprendizagem de determinados alunos, em aprendizagens significativas, que se enraízam em aprendizagens anteriores. Aprendizagens que partem do conhecido para o novo, construindo conceitos a partir de ideias que já se conhecem. É uma abordagem integrada que vai também ao encontro do que Efland (2002) defende: o objetivo final da educação é a ativação do potencial cognitivo do aluno, e para tal terá de haver modos de integrar o conhecimento que evitem as perspetivas compartimentadas existentes. São essas abordagens integradas que favorecem a transferência de conhecimento.

O enquadramento e o plano de intervenção não descuraram as obrigações pedagógicas impostas pelo projeto educativo, programa da disciplina e metas curriculares. Foi, como já referido, o dar um propósito aos conteúdos, através de uma situação de aprendizagem contextualizada, na aceção de Gardner. A partilha da reflexão sobre o conceito com a comunidade e sobre a sua representação numa obra, pretende estimular a proximidade entre as partes e responsabilizar, bem como fomentar a autoestima dos alunos.

Singer (2015: 5) define Bairro- escola como um “sistema de corresponsabilidade entre escolas, famílias e comunidades com foco na garantia de condições para o desenvolvimento das pessoas, especialmente as crianças e os jovens promovendo a interconecção de elementos de modo a fomentar um todo integrado: o território educativo”. Embora a presente dissertação não tenha a ambição de criar um sistema de corresponsabilidade dos vários atores que compõem a comunidade escolar, é certo que a escolha do tema família e a intervenção e dimensão pública do projeto vão ao encontro desta perspetiva também.

2. Objetivos e proposta metodológica

Nesta investigação, a professora-estagiária parte com o propósito de combater o fraco envolvimento dos alunos na escola, e em particular na disciplina de EV, procurando estreitar a cooperação entre a escola e a comunidade.

Contextualizam estas intenções e objetivos as seguintes questões:

- a) Como chamar a atenção da comunidade em geral para o trabalho na escola?
- b) Que estratégia se pode desenhar para tornar a comunidade escolar mais participativa e responsável?
- c) Na estratégia adotada, que tipo de envolvimento pode ser dinamizador, respondendo às condicionantes (projeto educativo, programa da disciplina, metas curriculares)? Como potenciar uma aprendizagem reflexiva dos alunos e comunidade?

E aponta-se como ambição da prática de aula na disciplina de EV:

- i) Elevar a motivação da turma, dar um fundamento e finalidade aos conteúdos leccionados, para que os alunos possam reconhecer na escola algo significativo para a sua aprendizagem.
- ii) Elevar o significado da escola como espaço formativo ativo através do lançamento de projetos com propósito para os alunos, em que a importância do tema e do projeto lhes proporcione uma aprendizagem significativa tal como defenderam Gardner, Efland e Dewey, atrás citados.
- iii) Criar um território educativo, através de uma situação de aprendizagem, que amplie a esfera de ação do espaço escolar, transportando-o para os espaços de vivência de outros representantes da comunidade escolar, procurando estreitar o distanciamento entre estas partes.
- iv) Valorizar as pessoas, o seu crescimento individual e o do coletivo onde se inserem, através do seu envolvimento em projetos de criação artística dentro das comunidades. O projeto é feito num e a partir de um local, a partir de tudo e todos os que se incluem nele. Por outro lado, acredita-se que a escola, ao dar este impulso, contribui para a valorização de toda a comunidade, e em particular dos alunos como criadores e cidadãos interventivos.

Para atingir os objetivos a que se propõe, esta dissertação apoia-se num projeto de intervenção, seguindo uma investigação de índole qualitativa, centrada na investigação-ação. Foi adoptado o modelo de investigação-ação uma vez que o objetivo principal é melhorar a prática educativa num contexto colaborativo de partilha e diálogo, tendo em conta o problema encontrado:

insucesso escolar, desmotivação, falta de interesse e de autoestima, descrença na finalidade da escola por parte dos responsáveis pela educação dos alunos, desligamento dos encarregados de educação em relação às atividades escolares dos seus educandos. Assim, foi traçada uma planificação após a observação, reflexão e avaliação efetuadas no decorrer da implementação da Unidade de Trabalho I da disciplina de Educação Visual, incluída nas aulas de estágio destinadas à observação. Foi traçado um modo de colmatar o problema acima descrito: um projeto educativo de intervenção participada feita a partir do lugar, no e com o espaço público, através da educação. Identifica-se a necessidade de estimular a aprendizagem com temáticas com relevância e singularidade e de proporcionar um envolvimento mais alargado da comunidade escolar. Para criar uma proposta potenciadora deste envolvimento, toma-se de empréstimo algumas propostas de intervenção artística no espaço público, por forma a desenhar uma estratégia no ensino das artes e conquistar a adesão de alunos e comunidade educativa. As práticas artísticas de intervenção social vão de encontro ao propósito desta investigação, dado que estão muitas vezes condicionadas pelo contexto, criam uma convergência de interesses, potencia a ligação/cooperação entre a escola, a família e a comunidade e abonando a favor das aprendizagens significativas. A escolha deve-se ao facto de se acreditar que o trabalho colaborativo permite atingir melhores resultados e uma melhor consciência da realidade.

A proposta de intervenção foi implementada com constantes reajustes suportando a presente investigação. O ciclo realizado incluiu: observação da prestação dos alunos, comportamentos, dificuldades, angústias, evoluções e relações estabelecidas com a comunidade; Reflexão sobre as mesmas; Implementação de um projeto de EV significativo para as questões levantadas, com a reflexão sobre o conceito família, as suas representações visuais geradas a partir de exercícios propostos no programa de EV e, a partir daí, fomentar uma atitude crítica e ativa de cidadania nos espaços referenciados. Em conjunto com a professora orientadora cooperante de estágio e beneficiando da sua supervisão definiu-se um mapa de intervenção. O processo decorreu em diversas fases e contou sempre com o trabalho conjunto efetuado pelos professores dentro e fora da sala de aula. Finalizaram com uma apresentação pública com a contribuição dos alunos no espaço público e na comunidade, empoderando-os. Ação e Avaliação do trabalho com entrevistas; Modificação para permitir seguir novas direções e modalidade de participação.

A estrutura da dissertação tem a seguinte distribuição:

I Introdução, em que se proporciona um enquadramento geral ao problema, as motivações de intervenção, delineação da estratégia a seguir na prática de aula, as ambições, objetivos e proposta metodológica;

II Enquadramento, propondo leituras que fornecem perspetivas de abordagem e permitem definir e consolidar a orientação pedagógica no leccionamento da disciplina, o enquadramento da turma e o tipo de projeto de intervenção, considerando as várias práticas artísticas que servem de modelo para potenciar um maior estreitamento da comunidade escolar;

III No capítulo da Metodologia explicita-se a proposta para alcançar os objetivos, justificando o caminho adotado, nomeadamente a eleição da investigação-ação para o refinamento da prática de aula e envolvimento escolar nos espaços públicos abordam-se também os instrumentos de recolha de dados que assistiram a este ciclo de investigação.

IV No capítulo do Projeto, dá-se a conhecer todas as fases de implementação e desenvolvimento do projeto, processos inerentes, envolvimento dos alunos e da comunidade;

V Na análise e discussão de resultados, contrasta-se o trabalho de projeto realizado, processos e resultados, com as entrevistas (realizadas no local de intervenção antes e após o desenvolvimento do projeto).

VI Por fim nas conclusões, apontam-se os principais resultados do projeto em função dos objetivos que a investigadora-professora traçou na sua dissertação. Este capítulo aponta também as limitações do projeto e possíveis oportunidades futuras de refinamento.

II - ENQUADRAMENTO

1. Pedagogias e modelos de ensino artístico.

Com este capítulo pretende-se compreender o contributo de várias abordagens artísticas para a renovação da educação no caso particular da Educação Artística (Artes Visuais). Pretende-se verificar como, enquadrado num determinado tempo circunstancial, a Educação Artística pode contribuir para a formação de um melhor ser social e munir-lo de valores e ferramentas que permitam ao aluno superar-se cognitivamente, socialmente e dar um contributo para melhorar a sociedade que constitui. A Cultura Visual é uma das abordagens revista, que estará no cerne do desenvolvimento da investigação.

1.1. Propósitos da Educação Artística (Educação e Ensino das Artes Visuais).

“Assim como a missão do palhaço não é fazer rir, mas servir-se do riso para fazer pensar, o artista sabe que um conto musical, como qualquer outra peça de arte, não é um espetáculo; utiliza, sim, o espetáculo da fantasia como meio, mas o seu fim é transcender, é uma oportunidade para fazer crescer: artística e humanamente.” (Soutelo, Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, nº3 – Peça de arte amiga das crianças. Criação dum conto musical.)

Ensinar Arte é ensinar a apreender o mundo através da arte, desenvolver o pensamento crítico e criativo, desenvolver a sensibilidade, entender as diferenças culturais e transmitir valores. O ensino das Artes potencia, por um lado, uma visão singular da realidade, e por outro, um processo de complexificação das estruturas cognitivas. Porquê?

Basicamente porque conjuga várias dimensões e é possível experimentar e visualizar resultados. Interliga jogos de ideias, imaginação patentes na História de Arte e no exercício da Criatividade. Cria, experimenta, testa e avalia os resultados. Esta completude é própria do Ensino das Artes e fornece à criança e ao adolescente ferramentas com as quais ela constrói a sua realidade, a sua forma de habitar o contexto onde se insere, reflete sobre esse exercício e toma atitudes.

Cruza contextos históricos e culturais indissociáveis da produção artística e de outras formas de expressão humana como a capacidade criativa, como a capacidade expressiva, reflexiva e crítica. É pois com o propósito de ajudar a desenvolver a cidadania ativa, a partilha, a abertura à

diversidade de culturas que a educação artística propõe articular o ensino das artes com a comunidade e fazer crescer ambos.

1.2. O papel da Educação Artística na Sociedade

Atualmente as sociedades sofrem constantes mutações derivadas do fulminante avanço da tecnologia, e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em particular, de tal ordem que se denominou a época da “era digital” ou “sociedade da imagem e da informação” e aos jovens nascidos depois de 80 “nativos digitais” (Prensky, 2001). Tudo porque diariamente principalmente os jovens passam grande parte do seu tempo a utilizar os computadores, a internet, etc. A sociedade incorporou um mercado alternativo, contaminado essencialmente por imagens e detentor de uma dinâmica consideravelmente diferente. Tudo isso alterou o modo como se percebe o mundo e consequentemente a forma de o habitar. Surgiram incertezas e desafios em termos sociais, culturais e económicos. No campo das artes as repercussões dessas transformações foram notórias.

A Arte Contemporânea expandiu o seu domínio parecendo não ter limites, difundindo-se, mediatizando-se e tornou-se completamente acessível, aumentando a diversidade do seu público. “Hoje a arte está em todo o lado. Não reconhece margens ou fronteiras. À arquitetura, pintura, escultura, gravura, as tradicionais disciplinas das belas-artes, juntaram-se a fotografia, o cinema, o design e a exploração dos novos media e a emancipação prometida pelos happening dos anos 50 e todo o tipo de instalações... os meios de expressão multiplicaram-se e de compartimentaram-se...” (Pradel, 2002, p. 6).

Tudo isso resultado do trabalho dos artistas contemporâneos e constitui hoje a matéria da arte contemporânea. O artista “apodera-se de todos os meios de expressão, transgride todas as interdições, abala os códigos de boa conduta cultural, transpõe todas as fronteiras, explora e anexa, cada dia, novos territórios” (Pradel, 2002, p. 8), recorrendo a todo o tipo de materiais, objetos fabricados, matérias naturais e perecíveis e até ao próprio corpo do artista.

Há um notório interesse desde os anos 60 em temas como equidade cultural, social, de género, racial e económica. Reconhece-se que os que controlam as imagens, os que influenciam as decisões sobre o que as imagens devem mostrar, os que dominam os media têm poder na sociedade.

O conceito de literacia visual torna-se recorrente como resultado duma crescente consciencialização das grandes injustiças sociais entre pessoas com base na cor, género, ou orientação sexual. Consta-se que as artes podem e devem ser estudadas através dum processo de análise crítica, desenhado para ajudar os alunos a aprender como os media influenciam as pessoas. Cada forma de arte deve ser vista como uma espécie de texto a interpretar, uma vez que as suas mensagens estão por vezes escondidas debaixo da superfície ou entrelinhas. Aprender como ler a mensagem dum texto visual é considerado um modo de proteger os direitos pessoais e determinar que interesses estão a ser servidos pelas imagens que nos rodeiam. Ler as imagens como textos no sentido de revelar os seus propósitos políticos é uma forma de ler. Outra é desenvolver as capacidades do aluno para usar as artes no sentido de compreender os valores e as condições da vida dos que vivem numa sociedade multicultural.

Reconhece-se aos gestores dos Media uma capacidade de liderança ímpar visto que influenciam o gosto do público, incluindo aquilo que os museus compram e mostram. Os padrões de beleza da Grécia, Roma, etc., são relíquias do passado; é a perspetiva de cada um que vale. Neste panorama, a educação artística interessa-se por ajudar os alunos a tornarem-se leitores de imagens astutos e sensíveis intérpretes e politicamente informados dos seus significados. A interpretação do significado nesta visão é em grande medida tema de análise social e política. Hernández (2005) justifica a necessidade dos estudos de cultura visual com base na necessidade de reposicionamento pedagógico da educação artística nas sociedades contemporâneas. Isto é, com base na necessidade de se repensarem as relações entre a educação e as artes visuais, ampliando os fundamentos teóricos, epistemológicos, disciplinares e didáticos das práticas educativas, no sentido de albergar conceções e reflexões amplas sobre o sentido da experiência proporcionada por uma visualidade cada vez mais abrangente (Conde, 2014).

Entre o conjunto de competências previstas na literacia visual, e de acordo com o documento 21st Century Skills: Literacy in the Digital Age (2003) da NCREL, prevê-se que o aluno visualmente literato: entenda os elementos básicos do design visual, técnicas e meios; tenha consciência das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas na perceção de imagens visuais; compreenda imagens representativas, explicativas, abstratas e simbólicas; • Seja

um espectador, crítico e consumidor informado de informação visual, seja um designer, compositor e produtor bem apetrechado de informação visual; seja um comunicador visual eficaz.

Por tudo se deduz o reconhecimento de que a promoção e o aumento da literacia visual e mediática, tanto de crianças como de adultos, é crucial.

Contudo tal facto não é real. Em grande medida pelo facto do ensino nas diversas áreas da educação artística não acompanhar a evolução das inúmeras tecnologias de produção de imagens, transmitindo aos estudantes a noção de desatualização do ensino.

É imperativo portanto rever a abordagem à Educação Artística para a revalorizar no currículo escolar uma vez que ela é um meio para capacitar o aluno a ler e produzir imagens intervindo reflexiva e criticamente no meio onde se insere, como fornecer-lhe a metodologia e valores imprescindíveis para a sua boa educação. Revela-se portanto uma abordagem muito significativa na aprendizagem uma vez que confere ao individuo características que o podem fazer destacar enquanto profissional e cidadão de uma melhor sociedade. Além disso fornece-lhe algo impar, a capacidade de utilizar de forma eficaz o pensamento lateral. Ou seja, arranjar estratégias e soluções alternativas, criativas para problemas emergentes. Com o intuito de aprender com o que já foi experimentado, são apresentadas de seguida algumas abordagens à Educação Artística.

1.3.Visões no Ensino Artístico

Durante as últimas décadas foram traçadas diferentes abordagens à Educação Artística que correspondem a visões particulares. Tal facto deve-se à especificidade dos contextos onde se inserem e aos enfoques dados pelos autores que permitiram a conceção de currículos de educação artística bastante distintos entre si e contudo todos eles com abordagens pertinentes.

A Autoexpressão Criativa surge após a 2ª Guerra Mundial tendo como mentores Victor Lowenfeld “Creative and Mental Growth” (1947) e Herbert Read “A Educação pela Arte” (1945). O primeiro teórico sofreu influências de Freud (o impulso artístico residia no inconsciente) e o segundo de Jung. A Autoexpressão Criativa é uma abordagem que considera as artes como processo emancipatório do espírito e propiciador do trabalho criativo. Esta visão teve grande adesão a partir dos anos 40 por se tratar de uma visão artística centrada no cultivo e proteção da individualidade patente em cada criança. A ideia geral é que a experiência pessoal de cada criança

é condutora da sua aprendizagem, revelando-se o professor como o “encaminhador” desse desenvolvimento que se processa portanto de dentro para fora. A arte surge também com um aspeto terapêutico. Segundo Lowenfeld a criança frustrada desenvolve inibições e acaba por se sentir reprimida na sua personalidade. Através da Arte as crianças ganham liberdade e flexibilidade na sua expressão e consequentemente conseguem-se libertar de tensões desnecessárias. Logo estarão capazes de enfrentar novas situações adequadamente e ajustar-se melhor às adversidades com que se poderão deparar.

O Projeto Zero que apresentou a Educação Artística como Disciplina (1967) foi instituído na Faculdade de Educação de Harvard, em 1967, através do filósofo Nelson Goodman. Goodman desenvolveu, com uma equipa interdisciplinar de educadores e investigadores, um estudo sobre os processos através dos quais crianças e adultos aprendem através das artes. O ponto de partida foi uma pesquisa sobre a compreensão pormenorizada do desenvolvimento cognitivo humano e o processo de aprendizagem das artes e de outras disciplinas. O objetivo proposto consistiu na melhoria e compreensão dessas aprendizagens e na promoção do pensamento crítico e criativo. O estudo, no qual também participaram os investigadores David Perkins e Howard Gardner, focou três aspetos das competências das crianças, no âmbito das artes visuais: a perceção, a conceptualização e a produção, colocando o aluno no centro do processo educacional e respeitando sempre as diferenças no modo como vê o mundo e expressa as suas ideias. Os estudos que daí resultam permitem apurar as faculdades sensoriais e percetivas que se desenvolvem mais rapidamente na chamada primeira infância. Ao longo dos anos o Projeto Zero tem continuado as suas investigações no âmbito das artes, alargando, ainda, o seu raio de ação para investigações sobre a natureza da inteligência, compreensão, raciocínio, criatividade e outros aspetos essenciais da aprendizagem humana. Ao longo dos tempos o Projeto foi alterando os seus contornos mas sempre sublinhando a importância do conhecimento artístico e estabelecendo uma relação entre a psicologia do desenvolvimento e o papel que o conhecimento estético exerce nos indivíduos.

A abordagem que a DBAE, Discipline Based Art Education (1987) faz à Educação Artística é a da Arte como fim em si mesmo e não apenas como instrumento, meio, para ensinar outras

disciplinas, outros assuntos. A DBAE formaliza-se como método de ensino artístico em 1980 pelo Getty Institute for Educators on the Visual Arts, em Los Angeles. Após 1990 a DBAE torna-se o modelo preponderante no desenvolvimento curricular nas artes visuais dos EUA e do mundo. Os mentores desta visão foram: Bruner (1960) na matemática e física; Barkan (1960, 1970) e Eisner nas artes. O método baseia-se num corpo de 4 disciplinas, a Estética em que os estudantes são incentivados a refletir sobre a natureza, o impacto e o valor da arte; a Crítica de Arte onde os estudantes aprendem a descrever, interpretar e avaliar as propriedades e qualidades das formas visuais, partindo do conhecimento dos elementos (linha, forma, cor, textura...) e princípios (equilíbrio, harmonia, proporção...) essenciais que as compõem, conseguindo assim compreender e apreciar a obra de arte e o seu papel na sociedade; a História de Arte que foca o conhecimento do contexto histórico, cultural, político, social e religioso, em que a obra foi criada, estudando os trabalhos artísticos da época, ao nível do estilo, da técnica e até das motivações que estiveram na sua origem e a Produção de Arte que se baseia na aprendizagem dos processos e técnicas com vista à produção de objetos artísticos, proporcionando, aos alunos, um meio de se expressarem através de meios visuais, pondo em prática todos os conhecimentos adquiridos através das restantes disciplinas. Segundo Eisner (2002), este método de ensino artístico tem quatro objetivos essenciais: A criação; O entendimento e a apreciação da linguagem visual e da arte; A localização do seu lugar na História da Arte e a Discussão e justificação dos julgamentos sobre a sua natureza, méritos e importância. Na criação pretende-se que os alunos adquiram competências e desenvolvam a imaginação com vista a obterem um desempenho de alta qualidade nas artes. Os alunos devem conhecer e compreender o modo de trabalhar dos artistas para integrarem bem esse papel. Pretende-se que pensem como artistas, desenvolvendo a sua sensibilidade e criatividade e adquirindo as capacidades técnicas necessárias para trabalhar bem com os materiais. Relativamente ao entendimento e à apreciação da linguagem visual e da arte os alunos devem aprender a ver e falar sobre a qualidade da arte que veem. Saber ver é uma forma de desenvolvimento cognitivo que não pode ser descurada, e deve estar interligada com a experiência da criação da arte. Acredita-se nesta perspetiva que ver através da perspetiva estética é uma competência que se adquire. Os programas pretendem contribuir para isso: ser capaz de ver sob uma perspetiva estética requer a capacidade de focagem nas qualidades expressivas e formais, mais do que ver somente as suas funções

utilitárias. Requer que se procurem as relações qualitativas e perceber como se repercutem no indivíduo que a vê, que a experimenta. Quanto à localização do seu lugar na História da Arte pretende-se que os alunos compreendam o contexto histórico e cultural no qual a arte é criada. Relaciona-se com a história da arte, com o campo da estética que coloca questões ligadas ao valor e função da arte. Acredita-se que a compreensão histórica e cultural leva os alunos a compreender as relações entre o contexto social em que as artes são criadas e o seu conteúdo e forma. Pode influenciar dum modo significativo o tipo de significado que o aluno pode extrair do seu trabalho.

Acredita-se que a discussão e justificação dos julgamentos sobre a sua natureza, méritos e importância contribui para ajudar os alunos a tomar parte num importante diálogo filosófico. Contudo e à semelhança de outras abordagens à Educação Artística a DBAE também foi alvo de críticas. Nomeadamente por apresentar o seu currículo e respetivos conteúdos como totalmente inovadores e instituí-los como próprios do pensamento moderno. Também é criticada a depreciação que faz a outros tipos de arte, uma vez que se concentra no formalismo em detrimento do conteúdo ou representação. Contesta-se a perceção de inferioridade que assume em relação às artes populares ou artes diferentes da ocidental e a crítica das funções das práticas artísticas, valorizando as que são puramente estéticas ou com valor expressivo-terapêutico.

O Arts Propel é outra abordagem à Educação Artística. O projeto visa a criação de novas formas de avaliar o desenvolvimento das inteligências nas diversas áreas artísticas, música, escrita criativa e artes visuais. E propõe que a aprendizagem se centre em três domínios: produção, perceção e reflexão. Na Produção os alunos aprendem experimentando os conteúdos da arte, colocando as suas ideias na música, palavras, ou de forma visual; na Perceção os alunos estudam as obras de arte com o intuito de entender os tipos de opções que os artistas fazem e de ver as afinidades existentes entre os seus próprios trabalhos e o dos outros; e na Reflexão os alunos avaliam o seu trabalho de acordo com os objetivos pessoais e padrões existentes. O programa utiliza no contínuo processo de avaliação e autoavaliação e como reforço das aprendizagens, dois instrumentos essenciais: o “projeto de domínio”, um projeto de longo prazo que visa a resolução de problemas abertos e o “Portefólio”, que constitui uma seleção dos trabalhos dos alunos e uma reflexão sobre estes, mostrando o desenvolvimento dos trabalhos em cada estágio do processo criativo. Gardner (1994), acrescenta ainda que o *Arts Propel* procura criar situações ricas para que

os alunos aprendam de forma mais significativa: “...os estudantes aprendem de maneira mais eficaz quando se veem comprometidos em projetos ricos e significativos... quando há um intercâmbio entre as diversas formas de conhecimento, incluindo as formas intuitivas, artesanais e simbólicas e quando os estudantes gozam de uma oportunidade para refletir sobre o seu progresso.”¹⁹ (Gardner, 1994, p.87). Como meio de estruturar a forma de trabalho do projeto *Arts Propel*, Hernandez (2000) apresenta-nos uma proposta curricular de apoio ao mesmo:

	Seleção	Descrição , Análise e Classificação	Interpret	Avaliação
História de Arte	<i>Seleção histórica</i> O que vou selecionar para estudar	<i>Análise estilística</i> Como podemos pensar sobre o estilo: geral, histórico, pessoal?	<i>Significado e contexto histórico</i> Que significava em seu tempo?	<i>Significaçã o histórica</i> Porque é importante para nós?
Crítica	<i>Seleção crítica</i> Interessa- me?	<i>Análise visual</i> Como podemos pensar sobre o estilo: geral, histórico, pessoal?	<i>Perspetiva crítica e interpretativa</i> Como reajo diante da obra e porquê?	<i>Critérios de qualidade</i> O que penso sobre a qualidade da obra?
Estética	<i>Arte / não Arte</i> Isto é Arte?	<i>Perspetiva histórica</i> Quais são suas perspectivas em relação à arte?	<i>Contexto estético</i> Em que medida a arte se relaciona com a vida?	<i>Aproximaçã o ao valor</i> Podemos considerar como uma boa manifestação artística? Em que sentido? Com que argumentos?
Prática Artística	<i>Processo</i> Que decisões estou tomando?	<i>Forma</i> O que estou Fazendo?	<i>Expressão</i> O que digo?	<i>Integridade</i> Funciona? (Does it work?)

Tabela 1

A Bauhaus foi uma Escola de Arte criada na Alemanha, em Weimer, em 1919. Foi transferida para Dessau em 1930. Em 1932 é encerrada pelos nazis tendo continuidade nos EUA. Os seus mentores foram Gropius, Itten, Kandinsky, Klee, etc. A escola propõe a Resolução Criativa de Problemas. Os seus objetivos são: abordar problemas com impacto social de forma tecnicamente eficiente e esteticamente satisfatória; Formar *designers* e arquitetos que conceptualizem bem,

problematizem premissas existentes e desafiem as expectativas tradicionais, através de um modo pioneiro de resolver problemas. Assim os alunos partem de um problema dado tendo de encontrar soluções criativas para o mesmo, pensando como *designers*. O fundamental é conhecer e compreender a natureza dos materiais e as suas capacidades estruturais e expressivas. Aprender a enfrentar estas tarefas, com um número infinito de soluções, preparando-os para outras tarefas socialmente importantes, como *design* de produto e arquitetura. A tradição da Bauhaus permanece ativa em muitas escolas de *design*, arquitetura e engenharia. Há uma preocupação simultânea com a forma e a função. Portanto os alunos tomam consciência dos aspetos económicos, estruturais, ergonómicos e estéticos na resolução de problemas práticos, no desenvolvimento do projeto.

Parsons fornece uma abordagem que reflete sobre a relação estética com a Obra de Arte, defende que a obra é veículo de articulação com o interior do indivíduo. As múltiplas camadas de significação das obras, revelam as distintas facetas dos seus criadores e ainda permitem compreensões estéticas mais ou menos complexas dependendo da maturidade de quem as vê. Para aferir a pertinência e credibilidade desta abordagem à Educação Artística Parsons desenvolveu a teoria dos Estádios de Apreciação Estética, que resulta de um estudo realizado através de mais de 300 entrevistas, ao longo de quase dez anos. Na base destas entrevistas estavam 5 a 6 obras de Pintura, sobre as quais eram colocadas as seguintes questões de base: 1. Descreva-me este quadro; 2. De que é que trata? Acha que é um bom assunto para um quadro? 3. Que sentimentos encontra neste quadro? 4. E as cores? São bem escolhidas? 5. E a forma (coisas que se repetem)? E a textura? 6. Foi difícil fazer este quadro? Quais terão sido as dificuldades? 7. É um bom quadro? Porquê? (Parsons, 1992, p. 35). Além destas questões padrão, o estudo incluía ainda as chamadas sondas neutras: “Você disse X. O que quer dizer com isso? Pode dar-me um exemplo? Pode desenvolver melhor essa ideia? Em que parte do quadro é que vê isso?” (Parsons, 1992, p. 35). Os estádios de desenvolvimento estético são, assim considerados, por Parsons, como “níveis de capacidade crescente para interpretar as obras de arte” (Parsons, 1992, p. 30). A cada estágio foi atribuído um conceito de referência, de acordo com as características que o fundamentam: Primeiro estágio – Preferência; Segundo estágio- beleza e realismo; Terceiro estágio – expressividade; Quarto estágio – estilo e forma e Quinto estágio – autonomia.

Visual Thinking Strategies - Estratégias de Pensamento Visual foi uma teoria desenhada por Abigail Housen em colaboração com Philip Yenawine em 1995. A investigação traçada foi posteriormente aprofundada com o intuito de aumentar a compreensão do desenvolvimento estético. A organização responsável pelo ato e pela divulgação e implementação das Estratégias de Pensamento Visual (VTS) nos Estados Unidos e em outros Países foi a Visual Understanding Education. O Visual Thinking Strategies é um modelo desenvolvido sobretudo em museus mas também em escolas com o intuito de enriquecer a relação das pessoas com a arte. Pretende tornar os observadores de arte autossuficientes, motivados e capacitados, através de um processo de leitura, verbalização e interpretação das artes visuais. As artes são apresentadas como potenciadoras de desenvolvimento cognitivo. Esta abordagem da Educação Artística enfatiza as consequências cognitivas do ensino artístico demonstrando que o trabalho em artes contribui para o desenvolvimento de formas subtis e complexas de pensamento. Philip Yenawine explana deste modo os propósitos do método:

“... fazer com que as pessoas falassem de arte, construindo ativamente significado a partir do que veem. Deste modo, elas irão explorar a arte que estão a ver e ao mesmo tempo praticar um processo que desenvolve, tanto conceitos como padrões de pensamento, relacionados com o ato de olhar...”, (Fróis & al, 2000,p.198).

O método proposto por Housen e Yenawine visa a promoção de estratégias de pensamento visual partindo da exposição de uma obra de arte ou de uma reprodução da mesma. Em confronto direto os alunos percecionam a obra e dialogam com o professor sobre a mesma construindo desta dinamicamente conhecimento. O processo assenta num conjunto de questões colocadas pelo professor, e que forçam o construir uma atitude ativa e procurando o contacto com os seus conhecimentos já adquiridos. Inicialmente o professor coloca, questões abertas, incentivando à participação de todas as crianças e tornando claro que todas as respostas são válidas, num espaço de partilha e respeito pela diversidade. A primeira etapa é portanto a observação da obra de arte sustentada pelas seguintes questões: “O que vê aqui?” e “O que vê que o faz ver isso?”. Com a primeira pergunta pretende-se convidar a criança a participar na exploração, descodificação da obra de forma coletiva e com confiança. Com a segunda pergunta pede-se um olhar atento, metucioso. O professor relaciona os comentários dos alunos, mostrando como a atividade em grupo, cooperativa, enriquece o diálogo e a aprendizagem e, naturalmente facilita a análise da obra.

Posteriormente pede-lhes que voltem a observar, colocando novamente questões, agora mais orientadoras que induzem a reconstrução e o desenvolvimento de novas hipóteses. Ao longo do processo a criança/adolescente percebe que a experiência estética permite erros, correções, que a forma de ver do outro e a sua partilha propiciam um novo olhar, uma nova leitura tornado a aprendizagem naturalmente mais consistente e aliciante. O Visual Thinking Strategies propõe um exame prolongado, conduzido por questões que fomentam o raciocínio dedutivo e a fundamentação das observações na obra. A pergunta “O que consegue ver mais?” é recorrentemente utilizada. É fundamental que se respeite, aquando da colocação de perguntas, a uma evolução do conhecimento, do acessível e simples para o mais complexo. Tal como na teoria da Relação Estética com a Obra de Arte preconizada por Parsons, também o Visual Thinking Strategies compreende cinco estádios de observadores, que representam diferentes modos de interpretar uma obra de arte.

Estádio I – Observadores Narrativos: neste estádio os observadores são contadores de histórias. Fazem observações concretas que se envolvem na narrativa e parecem entrar na obra de arte, tornando-se parte da mesma. Usam os sentidos e fazem associações pessoais em função do que sabem e gostam, traduzindo assim o seu juízo de valor.

Estádio II – Observadores Construtivos: o observador começa a distanciar-se da obra enquanto desenvolve um interesse pelas intenções do artista. Procura construir uma estrutura de referência para observação das obras de arte, com base nas suas perceções e no seu próprio conhecimento ao nível dos valores do mundo social, moral e convencional.

Estádio III – Observadores Classificadores: Observam as obras de arte de forma analítica (como se se tratassem de historiadores de arte), procurando identificar o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência num processo de descodificação dos sinais encontrados, com vista ao encontro da significação da obra.

Estádio IV – Observadores Interpretativos: As capacidades críticas destes observadores são motivadas pelos sentimentos e intuições reveladas no contacto pessoal com a obra de arte. Este contacto é muito valorizado na medida em que é encarado sempre como uma nova experiência, propiciadora de novas comparações e apreciações, fruto de uma observação cuidada em que é possível analisar as subtilezas da linha, da forma e da cor, num processo lento em que o significado se revela.

Estádio V – Observadores Recreativos: Neste estádio encontramos os observadores já muito experientes, com um profundo conhecimento das obras e uma longa história de observação e reflexão sobre estas. Estes observadores têm a capacidade de combinar a sua contemplação pessoal com outras de carácter mais universal.

Constata-se portanto que o desenvolvimento estético decorre do contacto com a arte, quanto mais regular e intenso este for maior será o grau de proficiência dos observadores. Cada estádio representa, assim, o nível de habilidades estéticas adquiridas até esse momento, no que se relaciona com as estratégias de observação da obra de arte, desenvolvidas até ao momento.

A Cultura Visual é uma abordagem à Educação Artística que teve como mentores Chalmers “Art Education as Ethnology”, Freedman, Duncan, surge num contexto onde a imagem e os que a controlam, nomeadamente os media, exercem uma influência avassaladora na sociedade, 2000. Nesse sentido este método tem como objetivo estudar as artes de modo a permitir uma leitura, análise e crítica das imagens pelo observador, descodificando os valores e ideias que estão embebidos naquilo a que se pode chamar Cultura Popular e Belas Artes.

Um processo intelectual que deverá ser desenvolvido por fases e com objetivos. Quer seja de modo formal, em escolas e universidades quer seja em museus, centros de dia, centros culturais, parque temático, filmes, jornais. Aprender a analisar o mundo visual que nos rodeia é a meta mais importante do profissional de Educação Artística do Sec. XXI porque uns serão construtores de produtos visuais, mas todos serão espectadores. (Acaso, Hernandez, Sthur; 2010). Entender o significado da imagem, ou mesmo os múltiplos significados que pode adquirir num contexto onde se insere é considerado um modo de proteger os direitos pessoais e determinar que interesses estão a ser servidos pelas imagens que nos rodeiam. A interpretação do significado nesta visão é em grande medida tema de análise social e política. Também “o conceito de literacia visual tornou-se relevante como resultado duma crescente consciencialização das grandes injustiças sociais entre pessoas com base na cor, género, ou orientação sexual”. Pretende-se também promover as capacidades do aluno para usar as artes no sentido de compreender os valores e as condições da vida dos que vivem numa sociedade multicultural. A educação artística é vista como uma forma de etnologia, que permite a diminuição das desigualdades sociais. As fragilidades apontadas na

Cultura Visual são a falta de especificidade sobre práticas artísticas e o facto de não se encontrar consolidado o modo como é aplicado em sala de aula.

2.Artes no Espaço Escolar

2.1. Literacia em Artes e o seu papel no currículo – reflexão curricular

O termo literacia provém do latim *litteram*, «letra»+acia, sinónimos de ler e escrever, o que traduz uma noção de alfabetização. Contudo o desenvolvimento das sociedades, a complexificação da informação e da forma como é transmitida ampliou o significado do termo. Atualmente representa a compreensão e a capacidade de processamento da informação que permitem a descodificação da mesma. Só dessa forma será permitido ao indivíduo interpretar e criticar a informação transmitida bem como criar e agir responsabilmente na sociedade onde se insere. O universo sociocultural contemporâneo constitui um contexto multifacetado que explora multi literacias: Literacia da Informação, Literacia Digital, Literacia Financeira, Literacia Mediática, Literacia Social, Literacia Visual, Literacia em Artes.

A Literacia em Artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Consequentemente é imprescindível a aquisição de competências (a integração de conhecimentos, capacidades, e atitudes que pode ser entendida como saber em ação ou em uso) e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados. Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções.

Em Portugal o conceito de Literacia em Artes surge inicialmente no documento Currículo Nacional do Ensino Básico, apresentado em 2001 como documento de referência. O documento para além de definir a Literacia em Artes apresenta o modo como deve ser desenvolvido no ensino. O currículo organiza-se segundo quatro grandes eixos estruturantes das Competências Artísticas (Apropriação das linguagens elementares das artes; Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; Desenvolvimento da criatividade e Compreensão das artes no contexto) e três grandes eixos estruturantes das Competências em Artes Visuais (Fruição/Contemplanção; Produção/Criação; Reflexão/Interpretação) que deverão ser operacionalizadas através do Programa

de Educação Visual concretamente nas suas duas dimensões das competências específicas: Comunicação Visual e Elementos da Forma.

2.2. Abordagens no eixo do currículo

Sabe-se que cada vez mais é patente a heterogeneidade de características e interesses manifestada pelos alunos sendo fundamental às artes desenvolver o pensamento qualitativo e a inteligência artística (Efland, 2002; Gardner 1983,1994; Eisner 2002, 2008). Na abordagem tomada para desenvolver o trabalho com a turma, foi levada em conta a necessidade de implementar e fomentar estratégias: introduzir a obra de arte na sala de aula e a cultura visual, como valências que poderiam contribuir para o florescimento do projeto, encaminhando os alunos para o conhecimento de várias possibilidades de expressão visual e artística. Procurou-se fomentar a literacia visual, tendo sido fundamental para esta motivação, algumas perspetivas difundidas pelos autores mencionados no ponto anterior. Assim, a arte foi introduzida como experiência necessária ao desenvolvimento individual e social, mencionando a dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do mundo.

Hernández (1998) defende a reorganização do currículo por projetos, em vez das tradicionais disciplinas. O educador espanhol baseia-se nas ideias de John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano que defendia a relação da vida com a sociedade, dos meios com o fim e da teoria com a prática. “Comecei a me questionar em 1982, quando uma colega me apresentou a um grupo de docente,” lembra “eles não sabiam se os alunos estavam de fato aprendendo. Trabalhei durante cinco anos com os colegas e, para responder essa inquietação, descobrimos que o melhor jeito é organizar o currículo. (Hernández,1998, p.11).

Efland (2003) defende que se o objetivo final da educação é a ativação do potencial cognitivo do aluno, terá de haver modos de integrar o conhecimento que evitem as perspetivas compartimentadas existentes. São essas abordagens integradas que favorecem a transferência de conhecimento.

Eisner (2005) propõe uma abordagem mais ousada e pertinente sobre a importância do ensino das artes: o que é que a educação tem a aprender com as artes.

O educador, professor deve fornecer modos de interpretação e aplicação do currículo alternativos porque a mente humana tem diferentes capacidades cognitivas e cada pessoa tem um perfil diferente, a educação deve fornecer oportunidades de explorar e desenvolver todas essas capacidades. A revolução cognitiva das artes, a teoria das inteligências múltiplas e investigações ligadas ao campo das artes (Gardner, Perkins, Hetland e o Project Zero da Universidade de Harvard) colocam novos problemas às escolas, não no sentido de uniformizar, mas apontando para a heterogeneidade de resultados a tal “idiossincrasia produtiva” que Eisner refere. Como diz Eisner, citado em Vasconcelos (2011, p.186): “School curricula would become equitable when they provide different strokes for different folks. Equity requires diversity. Sameness is not the same as equity”.

É atualmente imputada à aprendizagem uma vertente cada vez mais estratégica em qualquer área de conhecimento, pondo-se cada vez mais ênfase nas estratégias para aprender a aprender e menos nos conteúdos. Deve promover-se as competências do aluno, tal como é sublinhado no Currículo Português.

J. B. Duarte (2011) refere pertinentemente que Competência é a capacidade de mobilização de recursos (conhecimentos, aptidões) para novas situações. Quanto àquelas seis “funções”, poderíamos ordená-las em dois grupos de competências, duas competências de base, comuns a todo o currículo: - a observação, - a memória visual. E um segundo grupo de competências, parcialmente comuns a outras disciplinas, mas desenvolvidas de modo específico no ensino das artes: - o domínio do gesto (a motricidade fina, a motricidade ampla) - as técnicas (bidimensionais, como o desenho a pintura; tridimensionais, como a escultura, a modelagem, estruturas de diferentes materiais; as novas tecnologias) - as recriações (reformulações a nível formal ou temático a partir de um modelo) - a experimentação que os autores mencionam numa primeira lista, a partir da qual “é possível transgredir os limites, inventar novas formas” (p.81) - a representação simbólica (descritiva, narrativa e expressiva, comum também a disciplinas de letras e outras), - a reflexão sobre os processos (competência fundamental que não consta daquela lista).

O modelo de Currículo português, construtivista como a maioria dos modelos europeus, privilegia a literacia em artes como objetivo programático.

A “Literacia visual refere-se a um grupo de competências visuais que um ser humano pode desenvolver através da visão e da integração simultânea de outras experiências sensoriais.

O desenvolvimento destas competências é fundamental para a aprendizagem do ser humano. Quando desenvolvidas, essas competências permitem a uma pessoa visualmente instruída discriminar e interpretar ações visíveis, objetos, símbolos, naturais ou artificiais, que poderá encontrar no seu ambiente.

Ao usar estas competências o indivíduo pode comunicar com os outros, ou compreender e desfrutar as obras-primas da comunicação visual.” 1968, Jonh Debes “Literacia em artes pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas.

- Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos particulares, distintos em cada arte, para perceber e converter mensagens e significados.
- Requer ainda o entendimento de uma obra de arte no contexto social e cultural que a envolve e o reconhecimento das suas funções nele.” (DEB, 2001: 151).

No documento CNEB – Competências Essenciais (DEB, 2001: 151-2) assume-se que “desenvolver a Literacia em Artes é um processo sempre inacabado” para o qual deverá contribuir o desenvolvimento das competências consideradas comuns a todas as disciplinas artísticas, que se sintetizam em 4 eixos interdependentes:- Apropriação das linguagens elementares das artes; - Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação; - Desenvolvimento da criatividade; - Compreensão das artes no contexto. As competências articulam-se em 3 dimensões ou subdomínios: Fruição - contemplação; Produção – criação; Reflexão - interpretação que se articulam através da operacionalização de 2 dimensões das competências específicas: A comunicação visual e os elementos da forma. Este documento curricular mais recente, “Competências Essenciais” (ME 2001), inspira-se no DBAE de Eisner e Getty Center sem, contudo não promove a divisão pelas disciplinas de estética, história, crítica da arte e produção de arte como o modelo inspirador refere. Recupera o interesse educativo da arte como experiência necessária ao desenvolvimento individual e social, mencionando “a dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura da linguagem apropriada à interpretação estética e artística do mundo”. Do ponto de vista metodológico propõe-se a organização de projeto educativo em unidades de trabalho que valorizam processos e produtos em

que se inserem, de forma sistemática, as competências e os conteúdos nelas implicados. Refere-se também que os temas a tratar devem ser relevantes, atuais e orientados para uma visão de escola aberta ao património artístico e natural e fala-se de cooperação, e participação em trabalhos coletivos.

Este modelo curricular incorpora de certo modo a visão de Efland do currículo com a metáfora da cidade ou da rede, para domínios mal estruturados como o das artes, ao contrário do currículo em espiral de Bruner para domínios bem estruturados. Desta maneira o modelo possibilita a utilização de diferentes percursos a partir de diferentes pontos de partida ou de chegada que ao cruzarem-se fortalecem aprendizagens. Portanto, este programa permite operacionalizações muito diversificadas, quer nas temáticas a definir pelos grupos disciplinares e seus professores quer na articulação de competências e conteúdos ao longo das experiências de aprendizagem, quer ainda nas atividades propostas para a sua consecução.

Segundo Vasconcelos (2011), cabe ao professor de artes, analisar “os interesses dos alunos, promover a conexão entre o contexto social real e a escola através da escolha de temas de relevância sociocultural, facilitar a integração de conhecimentos através da interdisciplinaridade, alargar o território da arte às produções culturais de hoje, fomentando o entendimento da cultura visual que nos rodeia e a compreensão do conceito de pluralidade estética numa sociedade multicultural”.

No nosso trabalho de estágio, quisemos explorar as potencialidades de abordagem que o currículo permite, e tendo em conta o que nos diz Vasconcelos, no parágrafo anterior. Assim, procurámos envolver o contexto social real e a escola, promovendo um tema relevante que tocava todos os alunos – a família, tendo também em conta o problema que apontámos anteriormente sobre a fraca participação desta na comunidade escolar. Sentimos desta forma que o nosso trabalho necessitava de uma estratégia de motivação, e que era preciso encontrar soluções para estreitar esta conexão muito ténue. Optámos por trabalhar em três etapas: gerar motivação nos alunos relativamente aos conteúdos propostos na aula; sair da sala de aula, e levar a escola ao meio envolvente, quer na realização de exercícios, quer na apresentação do trabalho; não menos importante, quisemos destacar a interação que as visitas e a permanência nos espaços públicos circundantes poderia proporcionar à escola, particularmente docentes, discentes e comunidade vizinha. Nestes moldes, pudemos utilizar a dimensão de projeto, utilizando e testando as várias

competências, incluindo a de saber cooperar com outros, competência fundamental para o desenvolvimento do indivíduo e para a promoção de uma sociedade melhor. Mas também é inevitável potenciar a capacidade crítica de cada homem e mulher face à sua própria vivência e à múltipla informação envolvente. A capacidade crítica permite a evolução da sociedade e da humanidade. Nesse processo, fomentámos a Educação Artística através de estratégias de motivação que envolveram algumas dimensões da Cultura Visual bem e a discussão de várias obras de arte, em conexão com outras formas de conhecimento, com a função de fornecer aos alunos ferramentas para olhar, apreender, expressar e comunicar.

Nesse sentido a presente dissertação explora uma abordagem do ensino artístico no contexto de temáticas sociais com um projeto educativo de arte, em que se reconhece uma situação, questão e problemas. Propõe a produção e apreciação de arte e simultaneamente a promoção da integração comunitária e identitária a par da subjetividade individual.

2.3.A obra de arte na sala de aula e cultura visual como estratégias de motivação

A opção pela abordagem da obra de arte na sala de aula advém do reconhecimento de que analisar e produzir imagens são processos intelectuais com desenvolvimento em fases e com objetivos (Freedman, 2006). Neste projeto optou-se por inserir como conteúdo curricular produtos da vida quotidiana, ou seja, inserir a Cultura Visual como conteúdo da educação artística. Não só porque aprender a analisar o mundo visual que nos rodeia é a meta mais importante do profissional de Educação Artística do Sec. XXI porque uns serão construtores de produtos visuais, mas todos serão espectadores (Acaso, Hernandez, Sthur; 2010), mas também porque são de fácil acesso aos alunos transformando-se facilmente em potenciadores de aprendizagens significativas. Foram selecionados como tema a família, como conteúdo figura-fundo e como meios de expressão o desenho e as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais e as tecnologias da imagem.

Recorreu-se pois à Cultura Visual por ser um campo transdisciplinar ou pós-disciplinar, conhecido como um espaço de convergência que agrega discussões sobre diversos aspetos da visualidade, buscando fomentar e responder a questões que se entrecruzam. A Cultura Visual estuda e investiga a imagem como via de acesso ao conhecimento. (Mirzoeff, 2003).

A Cultura Visual opera em várias dimensões. Possui uma dimensão fenomenológica, referindo-se à condição cultural contemporânea, em que o predomínio dos registos visuais influencia a construção de novos saberes e novos modos de ser. Outra dimensão, a substancial, que inclui imagens, objetos e lugares criados com fins estéticos, ideológicos ou práticos e que apelam ao sentido da visão de forma significativa. E por último a dimensão pedagógica que abarca e reflete sobre a prática do ver e ser visto - é um campo interdisciplinar.

A Cultura Visual surge assim como um método. Lembrando a palavra método vem do grego *methodos*, *met`thodos* e significa o ‘caminho para chegar a um fim. Entender a Cultura Visual como um método é vê-la como um caminho possível a ser percorrido pelos educadores em busca do interesse dos alunos da Escola (Juliane e Charréu 2015).

2.4. – O Espaço Escolar e a Arte Pública no Espaço Escolar

A noção de espaço perpassou por diferentes fases e significações ao longo do tempo, inicialmente mais ligadas à geografia e ao aspeto meramente físico e posteriormente interrelacionadas com aspetos sociológicos, antropológicos e outros, passando o espaço a construir-se também por meio da interação social.

Autores como Bauman (1997 e 1999), Foucault (2001) e Harvey (1994) citados por Antunes K. (2007, p.52) discutem tal temática enfatizando o aspeto social na construção do espaço, principalmente no que concerne ao seu caráter disciplinar e normalizador, comumente utilizado como uma estratégia de poder pela ideologia dominante. Também Lefebvre aborda a construção do espaço como socialmente construído, cuja organização e sentido são produtos das experiências e transformações sociais:

“O espaço não é um objeto científico afastado da ideologia e da política; sempre foi político e estratégico. Se o espaço tem uma aparência de neutralidade e indiferença em relação a seus conteúdos e, desse modo, parece ser “puramente” formal, a epítome da abstração racional, é precisamente por ter sido ocupado e usado, e por já ter sido o foco de processos passados cujos vestígios nem sempre são evidentes na paisagem. O espaço foi formado e moldado a partir de elementos históricos e naturais, mas esse foi um processo político. O espaço é político e ideológico. É um produto literalmente repleto de ideologias.” (LEFEBVRE citado por SOJA, 1993, p. 102)

França L., em *Caos, Espaço, Educação*, p. 22 e 23, refere “um conceito de espaço, à luz das novas teorias vai sendo reescrito e, com ele, as relações do homem com o universo que habita.” O autor reconhece o espaço como um conjunto analisável de signos e aponta “para a necessidade de pensar de maneira inter-relacional tudo o que está ligado à espacialidade”.

Fazendo convergir a noção de espaço, como uma construção social, com a noção de espaço escolar, é possível afirmar que o espaço escolar se constitui a partir de um contexto social, histórico, cultural e político no qual está inserido e onde os reflexos de tais manifestações incidem diretamente na sua construção, organização e funcionalidade.

França L, avança “Ao analisar um espaço devemos ter em mente as relações sociais que ali se desenvolveram. Da mesma forma, podemos examinar as relações sociais através das suas projeções sobre o espaço.” (1994, p.25).

Ao analisar a evolução dos espaços escolares ao longo do tempo, segundo a ótica referida, aponta como ponto central de discussão: “como valores e interesses estão embutidos em atividades cotidianas, em séries de repetições mecanizadas, reforçando relações que devem ser incorporadas pelos alunos ou em construções espaciais que desfavorecem as interações e minimizem as possibilidades de reação ao esquema pré estabelecido”. Daí se infere que o espaço escolar de maneira alguma pode ser encarado como uma dimensão neutra do ensino, como um esquema estrutural rígido e mudo. Ao contrário, o espaço traz em si um conjunto e valores culturais e morais de determinada época e, em última instancia, funciona como uma espécie de currículo, que juntamente com as diferentes matérias e metodologias de ensino interfere de maneira significativa no processo ensino-aprendizado (Antunes K., 2007, p.55 e 56).

Diante do exposto, percebe-se claramente que o espaço escolar diz muito sobre a educação. O espaço é parte integrante do programa escolar. Sua edificação e organização tem muito a dizer. Nessa medida não se torna inócua a implementação de Arte Pública no Espaço Público, e especialmente no meio próximo das Escolas e das Residências tal como mencionado e analisado por autores como Elias (2006), Marques (2012), Valerie Holman (1997), Ricardo Reis (2009), entre outros.

Valerie Holman (1997: 128) fala da “influência formativa” das obras de Arte Pública, defendendo que estas obras de arte têm uma importância fundamental na formação dos públicos

mais conscientes da envolvente onde residem. Segundo a autora, no sentido de formar públicos para a Arte Pública necessitamos apenas da presença das obras para o desenvolvimento da literacia visual e de um treino visual. Daí que a visita a exposições de arte, ou percursos de visita no espaço público a locais de permanência de obras de arte pública, seja tão relevante numa aprendizagem integradora dos meios envolventes à escola ou à residência. Várias vantagens podem ser destacadas da proximidade das obras de Arte Pública, como um excelente recurso educativo a ser privilegiado:

- Possui uma proximidade aos percursos pessoais, despertando o hábito da sua observação e questionamentos;
- Estimula o diálogo entre os cidadãos, o pensamento e a imaginação;

Seguindo a mesma linha de pensamento, Ricardo Reis estuda a Arte Pública como Recurso Educativo. Denota que em Portugal, o papel educativo da Arte Pública tem sido esquecido em oposição a países como a Inglaterra ou a Espanha, e essencialmente nos Estados Unidos, onde existem programas educativos específicos para a Arte Pública.

E sintetiza oito pontos principais, as razões pelas quais considera relevante aprender com as obras de Arte Pública:

- Tem uma relação quotidiana com os nossos gestos e rotinas.
- Encoraja o diálogo entre os cidadãos.
- Estimula o pensamento e a imaginação.
- Define espaços únicos e específicos, estabelecendo relações entre o observador, a obra e o contexto.
- Expressa diversas qualidades, crenças e valores de diferentes culturas e artistas, ensinando-nos sobre o nosso passado, o nosso presente e o nosso futuro.
- É física e intelectualmente acessível a toda a sociedade.
- Proporciona a intersecção de diferentes campos de estudo.
- Permite ao observador estabelecer o seu próprio ponto de vista, focar a atenção e construir a sua própria narrativa, incorporando os diferentes estímulos do contexto envolvente.

Reis (2009) conclui que os alunos do 2º ciclo que frequentam escolas situadas em locais onde na paisagem urbana existem muitas obras de Arte Pública, revelam um maior desenvolvimento da perceção do espaço urbano e um nível superior de literacia em Artes Visuais,

por terem um contacto quotidiano com estas obras de arte, mas também porque têm tendencialmente um ambiente sociocultural mais favorecido.

Vaz & Diehl introduzem na visão da Arte Pública como recurso educativo a vontade de constitui-la em possibilidades de atuação e ressignificação do espaço cotidiano e verificar de que modo interfere no contexto educativo. Ou seja, defendem a atuação sobre um “lugar comum” com o qual problematizam os modos como diferentes indivíduos podem se relacionar com os mesmos espaços de convívio, além de traçar estratégias de reinvenção de tais lugares, atuando dentro e a partir deles para trabalhar singularidades dos estudantes a partir de temáticas cotidianas. Dessa forma revela ser possível sair da sala de aula e entrar num outro contexto fomentador de aprendizagens contextualizadas e consequentemente mais significativas para os indivíduos daquela comunidade

No seu estudo concluem que “a arte pública pode ressignificar cotidianos quando ela própria é constituída do cotidiano para o qual é proposta, não como redundância, mas como algo a mais, que reforça conceitos, os contradiz ou os dessitua, direciona olhares e pensamentos não simplesmente para a obra, mas para si a partir do que a obra propõe.” (Vaz& Diehl, jul./dez. 2010, p. 91) Na atitude critica e reflexiva que deve afirmar.

As autoras verificam ainda que “A realização de trabalhos artísticos no espaço cotidiano proporciona ao educando um tipo de experimentação que desafia suas potencialidades de criação, no momento em que o mesmo necessita conhecer o espaço e o material sobre os quais propõe desenvolver seu trabalho, deixando de somente conhecer obras de arte, mas passando a conhecer a si e ao seu próprio espaço.” (Vaz& Diehl, jul./dez. 2010, p. 91).

Também de forma a realçar os espaços públicos como espaços pedagógicos e de cidadania ativa, Elias, Marques & Vasconcelos reuniram o contributo de vários autores que propunham experiencias educativas em torno da arte pública refletindo-a como objeto de aprendizagem, quer como artistas praticantes, pedagogos ou apenas cidadãos ativos (Elias, Marques & Vasconcelos 2017).

No sentido de conhecer a experiência de artistas de Arte Pública e o contributo da sua obra surgem diversos projetos que envolvem, em diferentes patamares e contextos distintos, a comunidade escolar:

- 1) O projeto “Planisfério da Interculturalidade”, envolvendo a totalidade da comunidade escolar de Costa da Caparica, Almada. Um projeto que implicou a participação de cada elemento dessa comunidade escolar – cerca de 2 mil crianças – num processo que visou a criação de um mural coletivo. Onde cada criança se fez representar através da impressão em baixo relevo de um pequeno objeto pessoal que, de alguma forma, seja significativo para a sua identidade individual e coletiva. Este projeto educativo de coesão social em ambiente escolar foi concebido e coordenado pelo Serviço Educativo da Casa da Cerca – Centro de Arte Contemporânea em colaboração com a Faculdade de Belas Artes – Universidade de Lisboa. O mural permite, simultaneamente, uma leitura de análise a cada peça que o compõe (simbolizando cada indivíduo) e uma leitura de síntese que permite visualizar, no todo, o Planisfério (metáfora do território da intervenção).
- 2) O Projeto de Land Art_Cabeças de Vento resulta do desenvolvimento de uma unidade de trabalho desenvolvida na Escola Secundária Rainha Dona Leonor, com alunos do 11º ano, na disciplina de Desenho A. Destaca “a Land Art como movimento artísticopioneiro na redefinição do desenho enquanto disciplina” (Marinho, M. 2015, p. 10) tendo os alunos realizado intervenções nos arredores do Moinho do Cuco, em parceria com a Fábrica das Histórias-Casa Jaime Umbelino, Torres Vedras.
- 3) “Percursos do Olhar, O Encontro com o Artista Pantónio” – Street Art no Colégio Oceanus sob coordenação da Professora de Educação Artística Fernanda Santos. A realização de um mural de arte urbana norteou a projeção e criação das obras realizadas pelos Pequenos Grandes Artistas, com a utilização/ experimentação de vários materiais, suportes e técnicas em conjunto com o artista Pantónio.
- 4) Rosto de Zeca Afonso”, em que a professora Maria Dâmaso convidou o artista plástico Alexandre Farto, Vihls, para no âmbito das comemorações do 25 de abril de 1974, esculpir

o rosto de Zeca Afonso numa das paredes da Escola Secundária Zeca Afonso, no Seixal. O artista propôs que a intervenção tivesse a colaboração de alunos de Artes Visuais. A experiência revelou-se gratificante para todos os intervenientes: Vihls, ex-aluno da escola, alunos e docente tal como se pode verificar através do depoimento do artista: “A experiência foi “super interessante”. Os alunos, de Artes, “já conheciam o trabalho” do artista que esculpiu rostos em paredes um pouco por todo o mundo. “Mostraram-se muito à vontade e quase fizeram a peça sozinhos. Não estava à espera que tivesse tanta adesão inicial e [os alunos tivessem] tanto à vontade para criar aquele tipo de peça”.

- 5) Ana Cristina Grave desenvolveu o projeto “Bacalhau”, com a participação da Artista Plástica Joana Vasconcelos. Ligado ao meio e à cultura local, realizaram-se dois bacalhaus, um por cada turma de 9º ano, utilizando elementos regionais característicos, como as tapeçarias e os Nós de Marinheiro, para decoração. Estabeleceu-se um protocolo com uma entidade pública da região, Museu Marítimo de Ílhavo para exposição final das maquetas.

Destaco ainda dois projetos realizados no Brasil (Minas Gerais) que fazem a interface entre a arte urbana e a educação. O Projeto Guernica começou em 2000, a proposta passava por trabalhar com Grafiteiros para discutir o meio urbano e a sua atuação nele, despertando dimensões conceituais e possibilidades de pesquisa. O Projeto Escola Integrada iniciado em 2007 explora também o binómio cidade/escola, utilizando a Arte Pública como ferramenta de aprendizagem e transformação. O programa propõe a extensão da aprendizagem escolar, com atividades que acontecem pela cidade, e com uma identidade visual de ocupação do espaço público expressa nos muros das escolas, valorizando conteúdos culturais e artísticos. Pretendeu-se com eles promover transformações mútuas, cidade/educação que se acabaram por verificar: A cidade alterou-se não só nos pontos planeados mas noutros: “uma escola mineira que, ao conversar com vizinhos sobre a pintura dos muros da região, descobriu um artista plástico que lá habitava. Uma vez em contato com os educadores e estudantes, ele se tornou um serralheiro e colaborador da escola” e “no Morro do Papagaio, onde um beco abandonado ao lado da escola foi transformado pela comunidade. Mobilizados pela escola, os moradores ajudaram a rebocar as paredes de tijolo para servir de

suporte para as pinturas que demarcariam o trajeto das crianças entre a escola e a oficina.”
(<http://www.blogdoperetz.com.br/arte-urbana-no-peretz-9o-ano-faz-uma-manifestacao-artistica-de-grafitagem-nos-muros-da-escola/>).

Por outro lado a educação também se transforma na medida em que na rua a experiência da arte e educação se dá de maneira diferente se comparada a uma sala de aula. Tendo a cidade como objeto de aprendizagem o aluno começa a perceber o seu contexto, absorvendo elementos que estão ali no ambiente como cor, forma, espaço, luz, matéria de superfície. Interessa a este estudo esse encontro na rua, aparentemente casual, onde se cruzam arte, educação e comunidade. E ainda a introdução de um sentido, uma mensagem a partilhar, reveladora de uma atitude reflexiva e crítica para com a sociedade que integram.

O espaço escolar assume-se como um importante instrumento a trabalhar quando se pretende alterar estratégias com vista a obter determinada aprendizagem e, assumindo a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos, o presente estudo propõe um modo de facilitar a aproximação entre as partes através de um projeto de intervenção realizado num espaço público comum e utilizado cotidiano pelas partes.

O objetivo é auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade.

Dado que as investigadoras estão cientes de que o grau e tipo de envolvimento das famílias depende diretamente da representação que estas têm da escola, consideram fundamental promover uma colaboração em torno da vida escolar das crianças, que se repercutirá muito positivamente na vida da escola e das famílias. Pretende-se potenciar uma abertura cada vez maior da escola à sociedade onde se insere na medida em que na sociedade atual a escola não funciona como ilha que prepara as crianças para o mundo mas antes como uma instituição que na relação com a família e outros espaços/entidades de aprendizagem vão formando a criança tornando-a cidadã ativa. Reconhecendo esta dimensão e o facto do sucesso educativo das crianças e jovens estar positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum, o presente estudo pretende estimular, aproximar as partes envolvidas através do alargamento do espaço escolar, do espaço educativo.

2.5.– A(s) Arte(S) pública(s) e modos de interagir

Há uma esteira científica que define conceitos como Arte Pública, Arte Urbana, Street Art, Graffiti, etc, contudo verifica-se que cada um, artista ou teórico, adota, alinha numa determinada direção. Antes de mais importa reter que o Espaço Público não teve o mesmo significado ao longo da História. Na Grécia Antiga, o Espaço Público denominado por *Ágora* era um lugar de discussão aberta, uma arena democrática na qual participavam os denominados “cidadãos”. Este espaço, lugar, tinha dois usos: Um de debate e discussão sobre problemáticas que preocupavam a sociedade e do qual resultavam deliberações políticas e o outro de troca comercial. A proximidade ao mar favorecia as transferências de bens e matérias-primas transportadas nos barcos vindos da Europa, Ásia e Norte de África.

O Espaço Público do século XXI recupera algumas das suas valências históricas afirmando-se como lugar no qual se estabelecem relações sociais e fenómenos artístico-culturais. Algumas das preocupações que tivemos no âmbito do projeto, foi perceber que modelos e conceitos poderiam reforçar e alimentar a nossa estratégia. Tal como na abordagem a ter em conta na sala de aula, também a abordagem aos espaços públicos onde iríamos intervir, mereciam a nossa reflexão no modo de nos apresentarmos e interagirmos com eles e os seus usuários. Assim propusemos algumas reflexões sobre arte e participação nos espaços públicos, que foram ao encontro da nossa proposta de intervenção na comunidade vizinha.

Um das perspetivas que considerámos uteis foi a de Henri Lefebvre, que nos diz que a sociedade mudou na forma e conteúdo e com ela o espaço público. A alteração, segundo o autor, reside no qualificador “urbana” que transforma o modo como os indivíduos habitam a cidade no seu cotidiano e como se relacionam.

Na mesma conceção, Cristina Proença esmiúça:

“A analítica existencial do ser-no-mundo coloca em evidência que o modo como habitamos um lugar e o modo como ocupamos esse lugar na ordem das significações ontológico-existenciais, faz desse espaço um espaço existencialmente determinado pelo modo como nos ocupamos e nos pré- ocupamos com ele. Por essa razão, o habitar é também um cultivar que permite ao homem continuar sendo, numa atividade de crescimento implicada no construir que é, por sua vez, uma forma de habitar.” (Proença – 2001).

Henri Lefebvre propõe esse sentido citadino, urbano, no qual o indivíduo passa a habitar a cidade sendo esse habitar imbuído de um sentido de apropriação. Habitar a cidade apresenta-se como sinónimo de apropriar-se dela, fazer dela sua obra ao atribuir-lhe um sentido. Uma dimensão da cidade vivida no seu cotidiano, no sentido urbano.

“O termo “obra” não designa meramente um objeto de arte, mas antes uma atividade que se conhece, que se concebe, que se reproduz suas próprias condições, que se apropria dessas condições e de sua natureza (corpo, desejo, tempo, espaço), que se torna a sua obra. Socialmente, o termo designa a atividade de um grupo que toma em suas mãos e a seu cargo seu papel e seu destino social, ou seja, uma autogestão. (LEFEBVRE 1991 p. 215)

Assim o Espaço Público de Lefebvre não se reduz à sua dimensão física, corpórea, detém uma dimensão espacial de fluxos, movimentos, deslocações uma dimensão social que advém das mudanças verificadas na sociedade: o tipo de aglomerado urbanístico, o aumento demográfico, a introdução da eletricidade, de novas tecnologias.

O autor introduz também o conceito de rua que detém um papel fulcral enquanto palco de expressão da sociedade. A rua assume-se como lugar de passagem, permanência e interação potenciadora de novas linguagens e novas dinâmicas sociais. A rua contribui para a construção de uma identidade individual e coletiva; permite a liberdade de expressão (Lefebvre, 2003).

A arte Urbana surge então inserida no contexto de subversão e como forma de recriar o espaço público, urbano, entendendo o seu papel transformador. Estabelecendo assim um contraponto ao ritmo produtivo da cidade;

A arte executada no espaço público tem permitido atribuir novas ideias, valores e símbolos à cidade e aos locais. Poder-se-á afirmar que a Arte Pública desempenha uma função importante na transição de um lugar de passagem para um “lugar praticado”, tal como refere Michel de Certeau. Praticar um espaço... é, num lugar, “ser outro” e “passar ao outro” (Certeau, 1984, p.110). É movimento em direção à diferenciação.

Certeau reconhece “processos mudos” que organizam o estabelecimento de uma ordem económica e propõe um modo de operar no cotidiano com vista a desenvolver uma linguagem construtora de significados. Defende pois, a valorização de práticas cotidianas, modificadoras do espaço público que promovem novas apropriações alterando a carga simbólica dos mesmos. A

sociedade segundo o autor não deve ser reduzida a um padrão dominante de procedimentos deve promover práticas menores, disseminadas pela cidade assumindo-se como construções simbólicas independentes. Práticas urbanas que se concretizam em trajetórias, itinerários, narrativas diárias e onde o público surge como recetor, presente na ação do uso e na perceção de vários sentidos, significados.

De encontro ao supracitado assumimos uma definição abrangente de Arte Pública:

“ O conjunto das intervenções estéticas que intervindo sobre o território desencadeiam mecanismos sociais e individuais de apropriação do espaço que contribuem a coproduzir o sentido de lugar.” (Remesar 2003).

2.6. Arte, educação e participação na comunidade escolar: Site-Specific e Community Specific

As perguntas de partida da investigação tomam por base um contexto muito específico com o qual se pretendeu trabalhar. O estreitamento entre a comunidade, famílias e escola é feito através da escolha de um local de intervenção onde as pessoas se encontram, imprimem a sua identidade e trabalham um tema comum. Nesse sítio específico torna-se possível fazer uma construção social e cremos conseguir não só partilhar conteúdos da cultura visual e popular (figura humana, conceito figura fundo, família, cor) como refletir sobre eles.

A este estudo importa pois, não a noção de arte em espaços públicos, colocada nos mesmos, mas antes a arte como espaço público, ou seja, a arte conformadora do espaço público. É com ela que se faz o espaço público (Kwon 2002, p.11-33). Daí ser necessário à investigadora estagiária valer-se do termo Site-Specific, que designa um trabalho artístico feito para um contexto predeterminado pelo que o objeto de arte passa a ser considerado em relação ao lugar onde se inscreve, propondo uma inversão com relação aos paradigmas do modernismo onde o objeto artístico tinha fim nele mesmo (Kwon, p.11-33). As diversas variações do termo que surgiram posteriormente procurando definir o modo como a arte percebe e incide no espaço com o qual se relaciona.

A intervenção site-specific é entendida nestes projetos como uma proposta com vínculo ao local e relação com o espaço/lugar, da integração no “site”, dependência das condições materiais e

físicas do local, até ao estabelecimento de formas de participação e negociação com as comunidades (Remesar 1996), evidenciando a dimensão discursiva do conceito *site-specific* (Kwon 2002). Ao estendermos a operacionalização do espaço público para além de um espaço geográfico, aproximamo-nos do conceito *Community Specific*, onde a arte é feita no interesse do espaço público. Neste caso é afirmada uma aproximação ao paradigma discursivo (na aceção de Kwon), em que existe uma agenda prévia estabelecida por parte dos principais intervenientes (programa de EV com conteúdos a cumprir) mas que é dirigida a um local específico, em que se trabalha-se com pessoas - grupos de pessoas em defesa de determinado princípio com um objetivo claro, o de criar a consciência de grupo e empoderá-lo. Deve ser também salientado certos pormenores do projeto que têm em conta este posicionamento: as estacas que enquadram as árvores em crescimento foram as superfícies de intervenção escolhidas. Isto porque está simbolicamente ligada ao tema e subtemas Família tratado e se encontram numa zona de passagem dos habitantes do bairro. Então, as dimensões simbólica e utilitária do espaço público entram aqui em ação: as estacas amparam as árvores em crescimento, promovem uma orientação e enquadram o seu crescimento, tal como a família proporciona o primeiro enquadramento social.

A intervenção e interação que o projeto contemplava nas suas explorações no território levou-nos também a considerar alguns pontos da arte de intervenção social. O termo *Social Engaged Art* remete para meados dos anos 1970 e é estudado e usado por Pablo Helguera para descrever obras que possuem como “parte central e inextrincável” a interação social. Segundo o autor, *Social Engaged Art* é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A *Social Engaged Art* depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética.”

A prática da *Social Engaged Art* situa-se entre o domínio das formas de arte mais convencionais e disciplinas como a sociologia, política, antropologia e outras na medida em que o artista surge quase anónimo com uma “agenda artística” pronto para trabalhar coletivamente em projetos colaborativos, com ideais democráticos, que tenham impacto na esfera pública de maneira profunda e significativa. Há uma dependência não só de quem promove a obra de arte mas também do envolvimento dos outros. O que muitas vezes cria a necessidade de rever a noção de autoria.

Os projetos de *Social Engaged Art* dependem pois da existência de uma comunidade e atuam como mecanismos de construção ou reconstrução de comunidades. Dependem do envolvimento dos outros para além daquele que promove a obra de arte. O processo de trabalho é crucial e obrigatoriamente social. O público muitas vezes deixa de ser um recetor passivo; de executar uma ideia pré-concebida pelo artista; de seguir instruções ou mesmo participar para a construção de um ambiente social durante um determinado tempo. Ao público é pedido, dado, reclamado, um papel mais interventivo. Promove-se a capacitação, a crítica e a sustentabilidade. Pretende-se criar uma plataforma para a participação de uma comunidade com o propósito de implantar os efeitos do projeto por mais tempo do que a sua apresentação efémera. Promove-se um diálogo criticamente autorreflexivo com uma comunidade.

Helguera estabelece uma taxonomia para caracterizar as dimensões da participação:

- i) Participação nominal – contempla-se o trabalho de uma maneira reflexiva.
- ii) Participação dirigida – realiza-se uma tarefa simples para contribuir para a realização do trabalho.
- iii) Participação criativa – fornece-se conteúdo para um componente do trabalho numa estrutura pré estabelecida pelo artista.
- iv) Participação colaborativa – divide-se a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho num diálogo direto e colaborativo com o artista.

Tal distinção permite delinear a variedade de objetos possíveis numa estrutura participativa; criar um quadro útil de referências para avaliar a intenção de um trabalho em relação à sua realização e avaliar o caminho que o trabalho percorreu para construir uma experiência comunitária.

O autor defende o reconhecimento não só do grau de participação mas também a predisposição que os indivíduos demonstram em relação à participação. Divide-os em três grupos: Participação voluntária, daqueles que se envolvem ativamente e com vontade numa atividade; Participação não voluntária dos que são coagidos ou impelidos a se envolver ou Participação involuntária daqueles que se deparam com um projeto em espaço público ou se envolvem numa situação sem ter conhecimento de que se trata de um projeto de arte.

A *Social Engaged Art* alvitra incluir participantes fora dos círculos normais de arte e do mundo da arte. São projetos que preferencialmente se envolvem com a esfera pública, ruas, espaço social aberto, comunidade não artística. Deseja-se que os participantes se envolvam num “diálogo do qual possam extrair informações críticas e empíricas a fim de que possam seguir os seus caminhos mais enriquecidos.

A maioria destes projetos é desenvolvida por artistas que trabalham numa comunidade particular por um longo período de tempo e que portanto não têm a mesma qualidade quando são exportados para outros locais.

Nesta perspetiva, podem-se nomear alguns trabalhos de relacionamento com as comunidades e que envolvem graus de participação e os tipos de predisposição dos intervenientes. O monumento à Multiculturalidade é um projeto de participação ativa de cidadania, arte pública participada em Almada. Todo o trabalho assenta num processo de conceção de arte pública desenvolvido através da participação do escultor Sérgio Vicente e um grupo de residentes no Monte de Caparica (concelho de Almada, Portugal), que também integram a comunidade a quem é dirigida a obra artística. Esta experiência segue uma perspetiva antropológica sobre o terreno, orientada para a construção de uma metodologia de participação aplicada à conceção do objeto artístico.

A proposta divergiu assim dos procedimentos contratuais habitualmente usados pelo Município de Almada em matéria de arte pública existente no seu território (comissionamento, criação de autor, implantação, inauguração). Desta forma foi possível dar oportunidade à comunidade de participar numa ação concreta dirigida ao seu território, e potenciar um maior diálogo e entrosamento social no seio de uma comunidade bastante complexa e culturalmente diversificada.

A metodologia desenvolvida visava a criação de uma dinâmica capaz de integrar as representações sociais e espaciais da população local no “Monumento à Multiculturalidade”, o objeto artístico, desde a sua conceptualização até à construção. Para fomentar essa dinâmica aplicaram-se algumas ideias inspiradas em modelos de promoção de participação pública utilizados em contextos de planeamento e ordenamento do território, tais como sessões de trabalho – ou workshops.

O resultado obtido foi não só o produto, o “monumento”, três esculturas, mas também o contínuo processo que constitui uma forma de arte pública participada, entendendo-se que esta designação pressupõe o controlo estético dos cidadãos sobre o seu espaço vivencial (Remesar, 2005), através de uma ação partilhada sobre o destino que lhe é dado.

Potenciando outro tipo de dinâmicas da Arte Pública participada está o projecto “ComunidArte”, desenvolvido por Diogo Fonseca no âmbito do Mestrado Integrado em Arquitetura pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no Bairro do Intendente. O mesmo propõe a criação de um espaço de interação social com os grupos de pessoas que têm como influência diária o largo do Intendente e que nele procuram (re)viver experiências que se enquadram na dinamização que o Intendente oferece diariamente. Segundo o autor (FONSECA 2015, P.) o objectivo da intervenção é a procura de características que possam influenciar o dia-a-dia das pessoas através do conceito de triangulação referido por William H. Whyte. O método combina a intervenção projectual com o audiovisual, inserindo uma instalação e concluindo esta proposta com um vídeo que transmite uma perspectiva pessoal do percurso. Pretende-se que esta influência seja demonstrada e atinja o público em geral, desde moradores, trabalhadores, turistas e artistas

Há lugar ainda a uma reflexão e debate sobre a importância das imagens no comportamento das pessoas tal como um desenvolvimento das noções de comunicação.

SALA DE AULA

3. A Caracterização do contexto e dos participantes e graus de envolvimento no projeto escolar.

3. 1. A unidade didática de Educação Visual. Elementos integradores e bases de motivação para o projecto.

A estagiária assumiu que a escola atual adquiriu uma nova dinâmica onde se espera que o professor trabalhe com os seus alunos no sentido de explorar o espírito crítico relativamente à sociedade onde se inserem integrando-os e potenciando a melhoria da sociedade e a sua evolução.

Pelo que promoveu o papel do professor investigador que procura soluções para melhorar o ensino e a aprendizagem respondendo às necessidades da sociedade ao invés do papel do professor transmissor de conhecimentos, indo assim ao encontro dos novos programas que têm como objetivo valorizar a escola, inserindo uma componente mais prática onde os alunos veem mas também constroem os seus conhecimentos. Nesse sentido a investigadora estagiária optou por formalizar este ciclo de ação numa Unidade Didática de projeto pois é um instrumento que se enquadra nessa perspetiva.

[Unidades Didáticas são] *“unidades de programação e modo de organização da prática docente constituídas por um conjunto sequencial de tarefas de ensino e aprendizagem que se desenvolvem a partir de uma unidade temática central de conteúdo e um elemento integrador num determinado espaço de tempo, com o propósito de alcançar os objetivos didáticos definidos e dar resposta às principais questões do desenvolvimento curricular - o que ensinar (objetivos e conteúdos), quando ensinar (sequencia ordenada de atividades e conteúdos), como ensinar (tarefas de ensino e aprendizagem, organização do espaço e do tempo, materiais e recursos didáticos) e como avaliar (metalinguagem, critérios e instrumentos).”* (Pais, 2001. P.3)

A Unidade Didática tem como nome Família_ Intervenção Artística em Espaço Público – Site Specific e inclui na sua estrutura longitudinal e de transversalidade os seguintes elementos técnico-didáticos base, considerados de forma global e integrada e descritas segundo a estrutura proposta por (Pais, 2011.P.7):

Elementos didatológicos:

- i) Fundamentação didatológica - A Unidade Didática tomou o nome de *Família_ Intervenção Artística em Espaço Público – Site Specific* dado que se desenvolve em torno de um projeto de intervenção no espaço público cujo tema orientador é a Família. Parte de uma necessidade premente daquele contexto socioeducativo e adota como princípios metodológico-estratégicos o trabalho de projeto centrado no desenho e na criação de um kit didático. São exigidos como pré-requisitos aos alunos a conclusão do 8º ano de escolaridade e viverem no contexto geográfico e sócio-cultural da área adjacente à Escola Básica 2, 3 com Secundário de Santo

António. O número de horas necessárias á consumação da unidade é de 30 horas de leção prevista, é dirigida ao 9º ano, inserindo-se no 3º ciclo de escolaridade.

- ii) Caracterização do contexto de ensino e aprendizagem – o desenho dos processos de ensino e aprendizagem, foi adaptado àquele grupo de alunos em concreto 9º A do Agrupamento de Escolas de Santo António, ao espaço de uso cotidiano por eles, pelos seus familiares, pela comunidade e aos materiais disponíveis e solicitados ao Agrupamento de Escolas, durante um período compreendido entre Fevereiro e Junho de 2016.
- iii) Definição dos objetivos didáticos – Tendo em conta os descritores de desempenho e as metas de aprendizagem estabelecidos no Currículo Nacional, nos Programas Nacionais e nos Projetos Curriculares de Agrupamento/Escola e turma foram definidos como objetivos:
 - a) Desenvolver a perceção: Avaliar as qualidades formais (linha, luz-cor, textura, estrutura) no quotidiano; Perceber as formas e a cor/luz no envolvimento; Representar figura humana; Representar ideias e pensamentos por meio do desenho e recorrendo a figura-fundo; oposição luz/escuro; positivo/negativo.
 - b) Desenvolver a sensibilidade estética: Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes; Ser sensível ao valor estético na produção e execução da Intervenção Artística sobre a estrutura de estacas de madeira que sustentam as árvores em crescimento.
 - c) Desenvolver a capacidade de expressão: Analisar, interpretar e explorar plasticamente o tema de forma criativa; Idealizar e concretizar a Intervenção Artística, partindo das apreciações de obra de arte observadas nas aulas, registando propostas primeiro recorrendo ao kit pedagógico fornecido, depois em suportes bi e tridimensionais e por fim no local as estacas. Os alunos devem utilizar a capacidade interpretativa individual e a do grupo.

- d) Desenvolver a criatividade: Utilizar intencionalmente as interações dos elementos visuais para o enriquecimento do projeto.
- e) Desenvolver a capacidade de utilizar meios de expressão visual: Aplicar técnicas expressivas. Adequar os meios (humanos, materiais, custo e espaço) à ideia que se pretende materializar.
- f) Desenvolver o sentido crítico: Compreender a influência dos fatores estéticos, físicos, funcionais, económicos, culturais e sociais, na determinação das formas a usar recorrendo ao stencil. Solicitar, emitir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos.
- g) Desenvolver a capacidade de comunicação: Assumir uma posição consciente e crítica em relação aos meios de comunicação e entretenimento.
- h) Desenvolver o sentido social: Ter em conta as opiniões dos outros, quando justificadas, numa atitude de construção de consenso como forma de aprendizagem em comum. Incluir o colega numa perspetiva inclusiva. Cumprir normas democraticamente estabelecidas para trabalhar em grupo, gerir materiais e equipamentos coletivos, partilhar espaços de trabalho. Empenhar-se conscientemente nos problemas do grupo. Estimular a participação da comunidade. Desenvolver a capacidade de intervenção. Assumir uma posição consciente e crítica sobre si próprio e qual a sua contribuição na melhoria do ambiente da aprendizagem quer se processe em ambiente de sala de aula ou no espaço público exterior. Intervir na comunidade escolar, percecionando, criando, executando e apresentando um projeto de Intervenção Artística que se aproxima da Arte Pública Participada.

Seleção e sequenciação do conteúdo programático:

- i) O tema é a Família e as relações que os elementos que a constituem

estabelecem entre si.

Um dos elementos integradores, enquanto categorias das bases de coesão e integração didática, é o local escolhido para intervir: as quatro estacas que amparam cada uma das árvores do espaço pedonal, de passagem e permanência, da Rua 6, Cidade Sol por árvore, num total de 14 árvores. Uma escolha que não é gratuita dado que é feita a analogia estacas-árvore, família-pessoa porque ambas conferem o apoio necessário até à autossuficiência e que se torna na máxima do projeto: melhorar as relações família-escola-comunidade, propõe-se uma leitura de melhoria da aprendizagem e da própria sociedade com base no fortalecimento das relações entre as partes.

Outro elemento integrador é o kit pedagógico. Inspirando-se nas suas aulas de Didática de educação Visual e de Expressão Artística a estagiária criou um kit por aluno que consiste num conjunto de materiais pedagógicos que tendo como base conteúdos e o tema focados apresenta várias sugestões de atividades devidamente contextualizadas no currículo da disciplina de artes Visuais.

Estes elementos integradores pretendem, tal como defendido por Pais (2011, p.7) ser a base motivacional, preparando a atenção do aluno; permitir a ativação do conhecimento prévio e a verificação dos pré-requisitos subjacentes a uma determinada aprendizagem; estimular a comunicação multilateral; desencadear a coerência temática e a coesão metodológica no interior dos percursos de ensino e aprendizagem e da própria unidade.

- ii) Seleção do conteúdo programático – Foram selecionadas áreas, competências gerais e específicas e conteúdos enquanto elementos fundamentais que estão na base do desenho dos percursos de ensino e aprendizagem. Assim as fases do trabalho de projeto apresentadas no capítulo Projeto estruturam-se com base em conteúdos delineados na planificação apresentada no ponto conteúdos e planificação. Salienta-se desde já as áreas e conteúdos abrangidos: Comunicação: Elementos Visuais na Comunicação, Códigos de Comunicação Visual e Papel da Imagem na

Comunicação; Espaço: Representação do espaço; Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-Escuro; Gradação de nitidez; Estrutura: Estrutura/Forma/Função; Forma: Percepção visual da forma; Luz/Cor: A cor/luz no envolvimento.

Desenho dos percursos de ensino-aprendizagem:

Procedeu-se depois à definição dos critérios de sequenciação e integração das tarefas de ensino e aprendizagem, considerando o tema e os elementos integradores e os princípios da progressão e da integração didática bem como à seleção das tarefas de ensino e aprendizagem, em função das áreas, do conteúdo programático, dos objetivos visados e da diversidade e completude das diferentes tipologias de atividade bem como à elaboração de planos de desenvolvimento para cada uma das fases. Todo este processo baseou-se no desenho do trabalho de projeto que contém diversas fases de execução.

Avaliação

Este ponto visa refletir e reajustar a prática educativa, potenciando a eficácia das aprendizagens dos alunos, o desempenho do professor e a proficiência da intervenção e dos métodos de aproximação à participação e envolvimento de familiares e elementos da comunidade no projeto desenvolvido. É constituída por grelhas de observação de aulas e prestação dos alunos, avaliação das aprendizagens dos alunos; apontamentos e narração da dinâmica sucedida no exterior e que envolveu contactos espontâneos e premeditados (entrevistas compreensivas) com os frequentadores dos espaços públicos adjacentes à escola a partir dos quais é projetada a intervenção, avançadas propostas, testadas e executada a intervenção artística final e finalmente exposto o processo e o produto a todos os intervenientes através de uma apresentação final. Por fim a audição e visionamento das entrevistas, a transcrição das mesmas e esta mesma dissertação permitem a Meta-avaliação ou seja a reflexão sobre a própria prática avaliativa.

Tendo como base a metodologia adotada e dada a importância conferida ao trabalho atribuído aos participantes da ação desenvolve-se a sua descrição.

Deste modo salienta-se que para enraizar a Unidade Didática no contexto e participantes específicos da prática foi necessário conhecê-los bem como ao papel que iriam desempenhar. Assim o ciclo de ação executado, coincidente com a Unidade de Trabalho Família, cruzou docentes

e investigadoras (professora orientadora de estágio, professora orientadora e professora estagiária), com alunos do 9º A do Agrupamento de Escolas de Santo António e com a população que habita em permanência ou por passagem o Espaço Público da Rua 6, contíguo a vários espaços comerciais e serviços do Bairro da Cidade Sol. São estes também, quase na sua totalidade, os encarregados de educação dos alunos da turma. Às docentes e investigadoras coube uma atitude acompanhadora e facilitadora do processo após definirem o desenho do Projeto, a incidir na unidade didática de EV: Escolha do Lugar, Escolha do Tema, Seleção dos conteúdos a trabalhar (conhecimentos e técnicas), redação da Planificação, contacto com as entidades responsáveis, aquisição de materiais e construção de desdobrável para direcionar o modo de apropriação do lugar.

Aos alunos coube a tarefa de criação de propostas de intervenção no espaço, avaliação e desenvolvimento das mesmas, aquisição de conteúdos e competências técnicas e sua aplicação no produto, obra. Feedback constante, manifestação de dificuldades, vontades, apetências, etc.

Os graus de envolvimento entre as docentes e da turma oscilaram entre uma participação criativa e colaborativa: participativa com os alunos – os alunos podem por vezes fornecer conteúdos para um componente do trabalho, mas inseridos numa estrutura pré estabelecida pelos enunciadores da intervenção (as professoras); Participação colaborativa: em que se divide a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho num diálogo direto e colaborativo, que devido às funções e responsabilidade dos enunciadores do projeto (docente e estagiária), apenas foi trabalhada entre estes.

À comunidade coube a tarefa de diálogo através de interação espontânea, entrevistas estruturadas ou não estruturadas, dando contributo, por exemplo, para a disseminação do trabalho pelo espaço formal (estacas de madeira) e informal divulgação junto à restante população. Neste sentido, a sua participação centrou-se sobretudo numa postura nominal em modo reflexivo e por vezes dirigida, em que se realiza uma tarefa simples para contribuir para a realização do trabalho. Tendo em conta o que refere Helguera, a predisposição para a participação funcionou através de uma forma não voluntária e involuntária.

3.2.Caracterização do espaço Escolar do Agrupamento

3.2.1. Contextualização do Agrupamento de Escolas:

O Agrupamento de Escolas de Santo António entrou em funcionamento em 2007. Está inserido no Programa TEIP2 (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) desde 2010, em consequência de ser reconhecido como um contexto socioeducativo particular e sendo, por esse motivo, alvo de discriminação positiva por parte da tutela. O Projeto Educativo promove o desenvolvimento de uma escola inclusiva e tem como grande meta a qualidade dos processos educativos, de modo a potenciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, sociais, afetivas, estéticas e morais de todos os alunos. A escola sede do Agrupamento fica situada no meio de dois bairros sociais: um de etnia cigana e outro habitado, na sua maioria, por população africana. A par destes bairros, o agrupamento serve urbanizações relativamente destinadas a famílias de classe média. Contudo, o nível de escolarização da população residente na freguesia é bastante baixo, sendo de realçar que mais de 12% não possui nenhum nível de escolarização (valor que se encontra acima da média nacional – 10%) e que praticamente 30% concluiu apenas o 1º ciclo do ensino básico. O agrupamento reúne um total de nove estabelecimentos de ensino, com níveis de ensino que se estendem do pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro ciclos do ensino básico, até ao ensino secundário e, ainda, percursos curriculares alternativos, cursos de vocacionais e cursos profissionais.

Potencialidades, fragilidades, oportunidades e constrangimentos - análise SWOT Potencialidades

- Comunidade educativa em mudança no agrupamento (desejo de melhoria, envolvimento dos recursos humanos)
- Enfoque nas aprendizagens dos alunos
 - Implementação de Planos de Melhoria
 - Experiência acumulada pelos profissionais em exercício
 - Integração de todos os níveis de ensino, desde o pré-Escolar ao secundário
 - Projeto Educativo TEIP
 - Dinâmicas implementadas pelo Gabinete de Intervenção Social e Psicológico
 - Plano de formação em contexto educativo
 - Equipa de autoavaliação em pleno desenvolvimento
 - Grande diversidade de faixas etárias no agrupamento, ao nível dos alunos

Fraquezas

- Incapacidade física do agrupamento para responder às necessidades do processo ensino/aprendizagem
- Imagem pouco positiva de algumas escolas do agrupamento junto da comunidade
- **Insucesso dos alunos**
- Indisciplina
- Falta de pessoal não docente

Oportunidades

- Projeto Educativo
 - Desenvolvimento das parcerias existentes e estabelecimento de outras
 - Abertura da autarquia (Junta de Freguesia de Santo António da Charneca e da Câmara Municipal do Barreiro) para desenvolvimento de projetos
 - Recetividade dos elementos das instituições locais para a participação na vida do agrupamento

Constrangimentos

- Normativos que impedem o bom desempenho da comunidade educativa (ex: número de alunos por turma, cargas horárias)
- Problemas socioculturais existentes no meio em que o agrupamento se insere
- **Desvalorização da instituição escolar enquanto espaço formativo, por parte das famílias**
- **Fraca participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola e não acompanhamento do percurso dos seus educandos**

Para esta Pesquisa Educativa do Território das Artes foram considerados e adotados os Princípios Orientadores da missão definida pelo agrupamento:

1. Construção de uma Escola para todos que, garanta a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativo;

2. Desenvolvimento de percursos pedagógicos diferenciados, especialmente para os que não querem aprender;

3. Aceitação da diversidade e empenhamento na procura de respostas para as necessidades de todos os alunos, de acordo com o seu mérito, o seu esforço e as suas capacidades;

4. Promoção de uma cultura de rigor, de exigência e de responsabilidade;

5. Prestação à comunidade de um serviço público de qualidade;

6. Aprofundamento das relações com as famílias;

7. Estreitamento das relações com a comunidade.

E foram selecionados os seguintes objetivos específicos do PEA:

3. Promover a identificação e adesão da comunidade educativa aos diversos processos de ensino-aprendizagem implementados pelo projeto

6. Alterar a imagem da escola na comunidade

Para isso foi aplicada a Ação 10 Autoimagem do agrupamento e a Ação 10 (anterior à reformulação de 2015) - “Marcar a diferença” na relação com as famílias, comunidade e parcerias. Celebrações – momentos de convívio, partilha e aprendizagem.

3.2.2. Caracterização da turma 9º A

A turma do 9ºA é constituída por 20 alunos, nove raparigas e onze rapazes. A média de idades é 14,5 anos sendo três dos alunos mais velhos, 16 anos, um rapaz e duas raparigas, e duas alunas mais novas, 13 anos. Existe um aluno com Currículo Específico Individual e dois alunos beneficiam de adequações curriculares ao abrigo do Decreto-Lei nº3/ Beneficiam de ASE- apoio socioeconómico 11 alunos, 55% dos alunos da turma. Oito desses alunos estão no escalão A.

Quanto ao **percurso escolar** todos os alunos frequentaram o pré-escolar com exceção de três elementos. Uma das alunas apresenta retenção no ano letivo anterior; três alunos fizeram retenções no 2º Ciclo e cinco no 3º Ciclo). Concluiu-se assim que 40 por cento dos alunos da turma já tiveram pelo menos uma retenção no seu percurso escolar.

Quanto ao **contexto sociofamiliar**, 8 alunos vivem com os pais e irmão, 1 só com os pais, 5 só com a mãe, 2 só com o pai e 3 com os avós. Todos os alunos têm irmãos: 8 têm um irmão, 5

têm dois irmãos, 4 têm três irmãos, 1 tem quatro irmãos e 1 tem seis irmãos. Dois alunos da turma têm o pai falecido.

Quanto às habilitações literárias dos pais: 8 pais têm o 4º ano; 3 o 2º ciclo; 10 o 3º ciclo, 7 o secundário, 4 um curso médio e 1 um curso superior. Quanto à situação de emprego dos pais, 26 pais encontram-se empregados, 7 desempregados, e 3 são domésticas.

Os alunos assumem que apenas estudam alguns dias maioritariamente no quarto e sozinhos. Ocupam a maior parte do seu tempo livre a ouvir música, conviver com os amigos, ver TV, praticar desporto, jogar pc/ou psp e ajudar em casa.

Três alunos possuem problemas visuais e um dos alunos tem problemas auditivos. Há também algumas patologias na turma: três dos alunos têm asma e uma das alunas tem alergia ao pólen.

Ainda dentro do desenho do perfil da turma é de ressaltar que a maioria dos alunos assume maior responsabilização por tarefas domésticas do que escolares, mostram desinteresse pela escola e escassos objetivos. Não são apoiados/acompanhados pelos pais e encarregados de educação no seu percurso escolar. Integram famílias que não reconhecem valor à escola enquanto espaço formativo.

Diagnosticaram-se também os seguintes problemas na turma: Imaturidade que se traduz em pouca responsabilidade no cumprimento de tarefas escolares, na conclusão das mesmas ou na pouca qualidade do resultado final. Denota-se conversa e distração constante relativamente aos objetivos da aula. Heterogeneidade de níveis de ritmo, concretização e finalização de trabalho.

Contudo existem fatores muito positivos. São adolescentes com bom relacionamento entre os pares e com os professores dentro e fora da sala de aula.

3.3. O estágio - diagnóstico das dificuldades existentes e modelo de interação entre alunos e docentes

A prática supervisionada decorreu durante o ano letivo 2015/2016 na disciplina de Educação Visual de uma turma A de 9º ano. Pese embora o estágio tenha sido repartido em duas fases, uma referente ao período de observação e de acompanhamento das aulas dadas pela orientadora de estágio, refletida em diários de bordo, outra referente ao período de aulas lecionadas

pela estagiária, a verdade é que sempre foi possível beneficiar de uma cooperação conjunta. A professora orientadora enquanto líder do processo permitiu sempre a partilha de ideias (questões/alternativas,...), a reflexão conjunta, a experimentação de novas propostas de interação, etc. O desenvolvimento do projeto beneficiou igualmente da experiência obtida nas aulas de expressão artística e didática das artes visuais, lecionadas pelas prof. Constança Vasconcelos e Helena Elias, frequentadas na parte curricular do mestrado, e cujos conteúdos foram orientadores de algumas fases do projeto.

Para além das aulas observadas e lecionadas e das reuniões de preparação de ambas, algum do tempo de estágio foi empregue em reuniões gerais, reuniões de departamento, do grupo 600 e conselhos de turma do 9ºA.

A primeira reunião geral decorreu a 16 de setembro de 2015 liderada pela Sra. Diretora Mª. Manuela Espadinha. Serviu para explanar os objetivos e o modo como o Agrupamento e a atual direção conduz o trabalho e como todos os docentes devem integrar o projeto. Foram sublinhados os projetos em curso. A Diretora do Agrupamento de Escolas ressaltou ainda que o contexto é difícil, as famílias não valorizam a escola, contudo “O professor vale a diferença na sua atitude de educador, enquanto profissão humanizadora.

Na reunião de início de ano do grupo 600 foram formados grupos de trabalho colaborativo por cada ano a lecionar. A estagiária integrou o grupo referente ao 9º ano tal como as professoras Ana Rita Periquito e Paula Celeste Martins. Neste enquadramento, a estagiária propôs a reformulação da planificação que foi aceite e ficou vigente.

Os conselhos de turma do 9ºA permitiram ter mais elementos para a caracterização da turma e evolução da mesma ao longo do ano letivo. Neles traçaram-se de estratégias de intervenção e avaliação do seu impacto na turma. Exemplos disso são: postura a ter com uma das alunas, não assídua, com fraca autoestima, apática e diagnosticada com depressão, tal como a mãe. Concordámos em chamá-la ao quadro, ajudá-la e elogiá-la perante os colegas.

O conselho sugeriu a necessidade de uma intervenção constante, dado que a turma não se encontrava motivada para o trabalho e por outro lado não se sentia responsabilizada pela sua aprendizagem. Assim, após as aulas e antes da aula seguinte, a estagiária e a orientadora reuniam para ajustar o plano de ação na aula seguinte. No final da aula era feita uma pequena reflexão sobre

o ocorrido, analisávamos os resultados e apontávamos motivos para o sucedido. Face a isso divisava-se uma linha orientadora para a aula seguinte, incluindo ou não definição de materiais para demonstrações, apresentações audiovisuais ou outros.

Depois, algumas horas antes preparava-se a atuação, expúnhamos uma à outra, os materiais realizados por nós para demonstrações, exemplos, ou outros.

Imperou a estratégia de “ pôr a jogar”, ver, analisar, refletir, propor algumas alterações e voltar a “jogar”. Leia-se “jogar” como sinónimo da prestação prática dos alunos. Muitas vezes esta análise e reflexão foram partilhadas com a turma sendo eles próprios intervenientes de máxima importância no processo.

Foi mapeada a falta de interesse dos alunos, as dificuldades que os alunos evidenciavam nas aulas e os modos como foram combatidos, invertidos pelas docentes. Salienta-se as relativas à Unidade de Trabalho coincidente com o ciclo de ação da investigação.

Tabela 1	
Tabela síntese das dificuldades diagnosticadas e das estratégias adotadas para as combater	
Dificuldade	Estratégia adotada
Falta de material	- Recado em caderneta - Comunicação à Diretora de Turma - Explicação aos alunos sobre a importância indispensável do mesmo para a obtenção de determinado resultado. - Apresentação de exemplos de trabalhos com o material que se pretende
Dificuldade em desenhar volumes	- Em vez de pedir logo propostas/ideias com volumes pedir para planificar e construir sólidos e a partir daí desenhar.

	- Em vez de pedir logo propostas/ideias, com volumes representá-los através de vistas axonométricas e trabalhar a partir daí.
Dificuldade em compreender enunciados	- Clareza do professor: Comunicar os objetivos de cada lição e o que significa ter sucesso em relação a esses objetivos. - Estabelecer objetivos específicos: Especificar aquilo que se pretende que o aluno aprenda, numa dada situação de ensino e aprendizagem, face a um determinado conteúdo ou conhecimento. - Ensino com uso de recursos multimédia: Utilização de recursos (vídeo, informática) para complementar o ensino facilitando as aprendizagens dos alunos.
Falta de empenho e ou concentração	- Premiar os alunos concentrados e empenhados através do fornecimento de materiais riscadores para experimentação. - Decomposição das tarefas por fases em vez de concentradas. Apresentação de uma de cada vez, redução do grau de dificuldade aparente.
Falta de autonomia	-Ensino de estratégias para resolução de problemas: Dotar os alunos com planos de ação (heurísticas) que lhes servem de guia ou metodologia para as atividades. -Evitar o apoio direto contínuo. - Uso de demonstrações e exemplos dirigidas ao coletivo, à turma.
Dificuldade em desenhar/esboçar e/ou falta de gosto pelo seu desenho	-Solicitação de esboços rápidos - Fazer ver desenhos enquanto esboços /processo e não como produto final - Esboçar com liberdade expressiva recorrendo a diversos materiais.

	- Esboçar sempre com a pretensão de explicar a sua ideia. “ O desenho deve falar por nós”. - Recurso a modelos 3D.
Pouca qualidade do resultado final	-Pedagogia por objetivos (PPO): Ensino que combina formulação de objetivos específicos/ comportamentais, com ensino explícito, com avaliação frequente e feedback imediato aos alunos e remediação (cf. Bloom). - Orientação através de apoio individualizado. -Partilha de experiências - Aprendizagem cooperativa em vez de métodos não cooperativos: Método de ensino que utiliza pequenos grupos estruturados de modo a que os alunos trabalhem em conjunto para maximizar a sua aprendizagem e a dos colegas. -Tutoria entre pares de alunos: Método de ensino que escolhe alunos-tutores que possam ajudar os colegas que estão a ter dificuldades em compreender algo ou em realizar uma tarefa.
Pouca autoestima	- Selecionar um projeto de intervenção que promovesse a identidade da turma e a imagem dela para os alunos, escola e comunidade. Projeto que fizesse os alunos sentirem-se úteis, imprescindíveis ao melhoramento da sociedade que integram: Projeto Site Specific e Community Specific. Arte como espaço público e feita no interesse do espaço público. - Salientar e melhorar um dos aspetos mais positivos da turma: Espírito crítico sempre com visão construtiva: a) Expor os trabalhos realizados no quadro/painel/ ou mesa no final da sala e fazer análise conjunta (alunos/docentes)

b) Fornecimento de perguntas orientadoras para a análise: Cumpre o solicitado? Sim ou não? Porquê? Como melhorar? Quais os pontos fracos e fortes?

A intenção foi sempre aperfeiçoar métodos de trabalho, ainda num estado embrionário para a maioria dos alunos. Responsabilizá-los pelas suas atitudes, postura, comportamento, materiais, empenho, contribuição para a construção do grupo, etc... Assumimos que não pretendemos apenas arranjar estratégias que motivassem e trabalhos que agradassem aos alunos. Não. Considerámos que também é importante inserir tarefas com maior grau de dificuldade, e nalguns momentos não tão apelativas porque consideramos que prepará-los para isso também é fazer crescer. É prepará-los para o mundo do trabalho e para a vida em geral. A intenção foi criar um ambiente propício e agradável às aprendizagens mas que/ e que consegue agregar até momentos menos facilitadores e ajudar a superá-los, a vencê-los e por fim a perceber porque foram úteis. Penso que vai de encontro ao solicitado pela Diretora do Agrupamento, “uma atitude educadora e humanizadora”, e simultaneamente combater a imaturidade evidente nos alunos em questão.

No caso concreto do Projeto de Intervenção no bairro, o trabalho de cooperação entre as docentes manteve-se tendo integrado também a orientação da professora Helena Elias que de forma um pouco mais distanciada permitiu obter uma leitura mais límpida e objetiva.

Definiram-se ainda como intervenientes ao nível indireto, alguns elementos da comunidade que manifestaram voluntariamente opiniões que foram tidas em consideração ao longo do processo, sem prejuízo do desenvolvimento dos conteúdos propostos pelas docentes. Essa outra leitura permitiu perceber como a narrativa imaginada e executada pelos alunos era lida, percecionada pela população, e perceber atempadamente que alterações poderiam ser introduzidas para facilitar a leitura da mensagem trabalhada.

Resumindo, o feedback constante dos alunos e da população permitiu não só o amadurecimento do projeto como a identificação dos interessados com ele.

CAPITULO III – METODOLOGIA ADOTADA

1. Investigação-ação

Este capítulo refere a tipologia deste estudo, e mais concretamente, o processo de investigação usado, com as razões para a sua seleção, as características e as vantagens e desvantagens. Descreve o contexto, os métodos adotados na recolha de dados, os instrumentos e as técnicas de recolha de dados.

A investigação-ação é uma das metodologias mais caras à investigação no campo educativo e fundamental na investigação dos temas do referencial ensino aprendizagem. Há diferentes paradigmas predominantes na cena da investigação educativa. Lembram-se os princípios filosóficos de Jurgen Habermas, sobre os quais uma investigação deve sempre conter uma intenção de mudança, operando na transformação da realidade e percebendo os condicionamentos do acesso ao conhecimento (Coutinho, 2009).

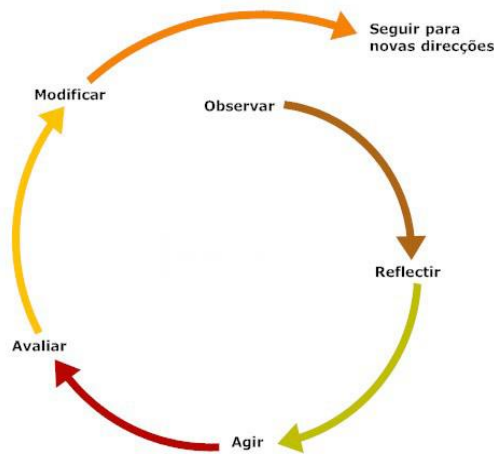
Práxis, participação, reflexão e crítica são ingredientes de um paradigma socio-critico que se julgou enquadrável na prática da estagiária, para posterior dissertação sobre a sua docência (posicionamento e papel na prática de aula) com vista à minimização de um problema que, apesar de detetado a uma escala global, ao nível do agrupamento, não deixava de ser identificado/referenciado na turma em questão.

A prática de aula da investigadora estagiária, como professora revelou-se decisiva para a adoção de um modelo metodológico centrado na prática reflexiva. Fez-se reflexão na ação observando as aulas, revisão da prática de aula, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão na ação e entra na fase escrita da dissertação com apresentação de resultados e sugestão de refinamento.

No referencial do ensino-aprendizagem podemos arriscar dizer que a investigação-ação é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para estudar. O essencial na investigação ação é a exploração reflexiva que o professor faz da sua

prática, contribuindo desta forma não só para uma resolução de problemas como também e principalmente para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Segundo Coutinho (2009) a investigação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem a ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), ao mesmo tempo num processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. São depois iniciados ciclos posteriores, com o objetivo de aperfeiçoar os métodos de ação, conjunto de dados e interpretação baseada na experiência dos ciclos anteriores. Assim durante o estágio letivo a investigadora estagiária cumpre ciclos de Investigação-ação de acordo com o modelo de Mcniff e Whitehead. Ainda assim, as características da Investigação-ação levaram à adoção desta metodologia porque é participativa e colaborativa, implicando todos os intervenientes no processo. Todos são coexecutores na investigação para melhorar, uma realidade.



Esquema 1 – Modelo de Investigação-Ação de Mcniff e Whitehead (2206) in Coutinho et al. (2009), p372.

Esta postura é também compatível com o envolvimento e participação em projetos de intervenção social, como Helguera define e sob o modelo de que se optou e que opera em trabalho de projeto e comunidade. Há uma proposta de deslocação efetiva da aula para o exterior para conquistar a adesão de alunos e comunidade educativa, potenciando abordagens espontâneas e diálogo direto informal e formal. Nesse sentido é proposto um ciclo de ação coincidente com um

projeto de Intervenção Artística realizado a partir do Espaço Público com os elementos que o constituem, com o objetivo específico de trabalhar com os alunos junto da comunidade, num espaço naturalmente usado por todos e estimulando a sua colaboração na comunidade através da utilização de alguns dos graus de participação propostos por Pablo Helguera nomeadamente: “Participação nominal; Participação Dirigida”, “Participação Criativa” e “Participação Crolaborativa”.

Sendo a metodologia de projeto dentro da Investigação-Ação uma das famílias metodológicas mais usadas, no âmbito do referencial ensino-aprendizagem, a estagiária-professora encontrou nela uma forma de contribuir para a melhoria de uma realidade que era desfavorável à aquisição do conhecimento e ao enriquecimento da experiência humana.

A pedagogia de projeto adotada pela investigadora estagiária está alicerçada na obra de Dewey e sublinha a postura pedagógica ressaltando a ligação com a realidade, com a vida exterior para que tal, como preconizado por Gardner, se possam criar bases sólidas na aprendizagem dos alunos, aprendizagens significativas. Foi já referido no capítulo anterior a importância dos conceitos de Gardner, centrados na objetivação de um propósito, na atribuição de sentido às aprendizagens para melhorar a qualidade da educação e o crescimento interior. O ensino-aprendizagem é pois processado num ambiente baseado na realidade do aluno e na resolução de problemas, sendo automaticamente processadas analogias entre a aprendizagem e o mundo que envolve o aluno.

Para reforçar essas analogias e para potenciar a aproximação entre os intervenientes do processo a estagiária opta por inserir como conteúdo curricular-produzidos da vida cotidiana - a cultura visual como conteúdo da educação artística tendo sido selecionados como tema capital da Unidade Didática Família (descrita no ponto 3.1 do capítulo Enquadramento), o conteúdo figura-fundo e como meios de expressão o desenho e as explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais por meio do stencil. A abordagem à obra de arte serve como elo de ligação entre o cumprimento do programa e metas da disciplina de educação visual e os conteúdos patentes na cultura visual dos intervenientes: conceitos, materialidades; leituras e interações.

A adoção do termo família é pois também central na criação de uma dinâmica de turma. À semelhança de Carl Rogers citado por Pereira (2014) a estagiária propõe um modelo de pedagogia de projeto que conjuga a “experiência” de Dewey com o “desenvolvimento” de Kilpatrick, mas

que está projetado para a questão principal a “pessoa”, onde o aluno é ativo e o papel do docente é o de facilitador na construção do seu conhecimento, sublinhando o papel das relações interpessoais.

[Esta perspetiva humanista] *“impulsiona também a sua utilização junto à família, pois se pretende estabelecer uma ligação com a realidade e capacitar o indivíduo para esta mesma realidade, faz sentido que a família esteja envolvida neste percurso, no “reconhecimento da diferença”, pois no “reconhecimento da diferença”, pois inevitavelmente influenciam-no na construção do eu uma ação ampla. Pois a aprendizagem não se restringe a uma sala de aula, prolonga-se para a sociedade de modo recíproco numa distância impetuosa.”*. (Pereira, 2014, p.54)

A metodologia de Projeto fornece a dinâmica necessária para o ciclo de Investigação-ação. A prática de aula coaduna-se com o ciclo de investigação ação e com a forte vertente participativa do projeto. Segundo Le Grain (1985) citado por Pereira, a definição de pedagogia de projeto implica quatro etapas, que balizam a ação do professor e do aluno: a emergência, a escolha, a realização e a avaliação. Sendo desde logo imperativo “que a intenção deste projeto venha colmatar uma necessidade, uma premência, para que depois se possa selecionar uma ideia para o mesmo, e sobre o qual todos os elementos estejam de comum acordo” (Pereira, 2014. p.55). Posto isto a investigadora estagiária parte de um problema emergente naquela comunidade educativa, e manifestamente sentido pela turma em questão, como a falta de motivação, a falta de apoio familiar, a falta de participação das partes envolvidas na aprendizagem dos alunos que culminam nos fracos resultados escolares. E como ideia de resposta aponta um projeto que visa minimizar o problema através da proposta do alargamento do espaço educativo, potenciada pela realização de um projeto artístico e participado no cerne da comunidade. A ação visa o desenvolvimento integral de crianças e jovens, através da promoção da articulação entre escolas, famílias e comunidades, conforme manifestado na perspetiva da educação integral:

“A educação integral propõe a relação entre os diversos espaços e agentes de um território para garantir o desenvolvimento dos indivíduos em todas as suas dimensões. Compreende-se que, para tão complexa tarefa, faz-se necessária a integração de todos esses agentes em torno de um projeto comum, um projeto que possa criar territórios educativos.” (Singer, H. 2015, p.11).

Como forma de perceber e compreender a construção do território educativo, propõe-se o alargamento do território de ação a espaços públicos que não costumam acolher este tipo de situação. Recorreu-se a uma intervenção Site-Specific para criar uma situação de ensino aprendizagem que promove o enriquecimento do aluno na sua esfera do conhecimento.

A primeira fase corresponde ao diagnóstico ao meio onde vai ser feita a intervenção e procede-se à recolha de dados; numa segunda fase percebe-se o resultado do projeto através da confrontação entre as fases do processo e a reação dos alunos ao trabalho, a forma como as pessoas e a comunidade se viu participada e por fim aferir de que modo este projeto poderá apontar direções no sentido de promover a corresponsabilidade dos encarregados de educação e de outros. Para tal são feitas entrevistas e serão apresentados esquemas e tabelas de apoio num capítulo de apresentação, discussão e análise de resultados. Serve essa confrontação entre processos e resultados para perceber o impacto da intervenção junto da comunidade e apontar para a continuação de novos ciclos de ação.

A recolha de dados é feita portanto, por meio do trabalho de campo realizado, segundo o método etnográfico, originário da antropologia, denotando a opção da estagiária por um método de investigação suportado na observação participante a qual o investigador toma parte da vida cotidiana dos sujeitos e atores em estudo. A investigadora estagiária propõe à semelhança de Michael Genzuk citado por Fino C. (2001. p.5) um olhar de muito perto, que se baseia em experiência pessoal e em participação, que envolve três formas de recolher dados durante o desenvolvimento do projecto: entrevistas, observação e documentos, e que resultam num único produto: a descrição narrativa. Esta inclui gráficos, diagramas e artefactos, que ajudam a narrar os acontecimentos.

Esmiuçando os métodos e instrumentos de recolha de dados poder-se-á dizer: a recolha de dados é primeiramente feita num contexto de observação participante por anotações relativas ao desempenho e prestação dos alunos e por outro lado relativas a contactos informais efetuados com a população, durante e após a conclusão do projeto de intervenção e posteriormente convertida num esquema em espiral que reflete os resultados correspondentes às diversas fases do projeto. A recolha de dados descrita é relativa à avaliação do Projeto de Intervenção e respetivas fases; após a conclusão do projeto de intervenção, correspondente a um ciclo da investigação, são aplicadas

entrevistas estruturadas e entrevistas exploratórias com o intuito de avaliá-lo, aferindo potencialidades e fragilidades para que posteriormente possa ser reformulado e reaplicado já na sua forma melhorada e constituindo esse o maior contributo deste estudo para investigações futuras.

No âmbito da recolha de dados para a avaliação do ciclo executado, são aplicadas duas entrevistas estruturadas e entrevistas exploratórias. As entrevistas são técnicas baseadas na conversação, centradas na perspetiva dos participantes no contexto do diálogo ou interação. Servem como complemento da observação e através delas é possível recolher informações subjetivas sobre o grupo, as suas opiniões, crenças e atitudes. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a grande vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

As entrevistas estruturadas são aquelas que apresentam um conjunto de questões, que o pesquisador administra a cada sujeito na mesma sequência e usando as mesmas palavras. Para o investigador, esse questionário responde às suas hipóteses, admitindo que o respondente tem condições necessárias para fornecer os dados que julga relevantes. O pesquisador entende que os entrevistados compreenderão da mesma forma todas as perguntas levantadas. As entrevistas não estruturadas ou exploratórias são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas. Apresentam um guia para que o pesquisador e os entrevistados sigam, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico. Há a suposição de que os informantes conhecem pouco sobre o assunto em pauta, cabendo ao investigador o papel de ouvir e entender.

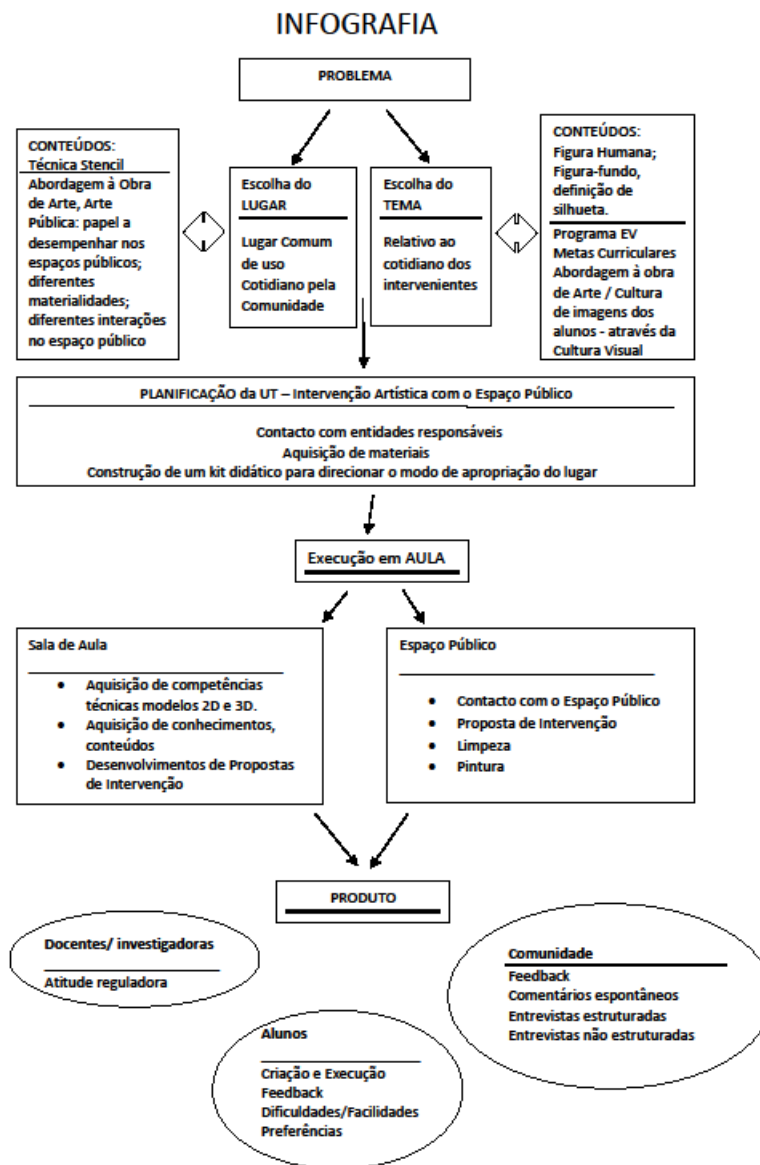
A amostra das entrevistas incorpora doze entrevistados do espaço procurando incluir os representantes de alunos, familiares e comunidade pois trata de aferir o impacto da intervenção no alargamento do território educativo, das interações processadas, junto aos intervenientes do processo.

Após a recolha de dados, a análise e discussão dos resultados, efetuar-se-á uma síntese conclusiva e retirar-se-ão ilações para futuras intervenções.

CAPITULO IV – PROJETO

1. Introdução

Este capítulo apresenta e descreve o Projeto de Intervenção executado. Em forma de síntese traduz-se na infografia abaixo apresentada.



2. O Projeto de Intervenção

Com o objetivo de minimizar a desvalorização da instituição escolar enquanto espaço formativo, por parte das famílias e a falta de participação e interesse dos alunos, pais e encarregados de educação na vida da escola as docentes aplicaram uma estratégia de projeto que passa por imprimir alguns processos de Arte Pública com recursos e enquadramentos na Cultura Visual. A opção pelos processos da Arte Pública deve-se à vontade de desenvolver um projeto, instaurado num espaço público e orientado para o cidadão criando, observando e analisando imagens usadas para comunicar ideias e argumentar.

O projeto visa interagir com o público na rua, com os familiares dos alunos, a comunidade a que pertencem como um objeto viável de estudo e ferramenta comunicativa. Pretende em última instância desempenhar um papel importante na criação de uma identidade de empoderamento tanto para os alunos, como para a comunidade e para os próprios professores.

Há uma mensagem a transmitir que é trabalhada no espaço público e na sala de aula. Traduz-se numa imagem que tal como Foss mencionou, citado por Vanessa Cozza, constitui uma imagem representacional digna de estudo retórico, observando ela mesma três características “A imagem deve ser simbólica, envolver a intervenção humana e ser apresentada a um público. Noutras palavras, o objeto visual deve transmitir uma ideia ou conceito, exigir a ação humana, quer no processo de criação, quer no processo de interpretação e deve atrair e envolver os espectadores.”

Resumindo, a imagem é trabalhada e projetada com vista a transmitir uma mensagem, um argumento. Os alunos vão criá-la e desenvolvê-la a partir do espaço público e analisá-la com a comunidade, com a família e professores, percebendo como poderosas imagens podem transformar-se em símbolos de justiça social. Dessa forma percebem que devem ler as imagens usando o sentido crítico e podem como cidadãos informados, atuar na esfera cultural contemporânea.

O projeto faz também a aproximação aos processos da *Socially Engaged Art* envolvendo alguns dos graus de participação descritos por Pablo Helguera, nomeadamente:

- i) Participação nominal – os frequentadores do espaço participaram refletindo sobre a temática família e a intervenção artística desenvolvida.

- ii) Participação dirigida – aos frequentadores do espaço é permitida a adesão a tarefas simples: limpeza das estacas, auxílio pontual.
- iii) Participação criativa – O visitante fornece conteúdo para uma componente do trabalho numa estrutura pré estabelecida pelo artista, no caso, a quantidade de estacas a ser intervencionada.
- iv) Participação colaborativa – Fez-se uma aproximação a esta dimensão, sem no entanto esquecer, que os alunos agiram já sobre uma planificação pré-estruturada, sendo que esta foi sendo refinada à medida que se desenvolvia o projecto. Os alunos e docentes dividem a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho num diálogo direto, colaborando com o artista.

É ainda de salientar que o projeto Site-Specific e Community-Specific está adaptado aos propósitos pedagógicos da disciplina de Educação Visual, Programa e Metas Curriculares do 9º Ano. Os conteúdos trabalhados são visionados pelos alunos primeiro em abordagens a obras plásticas e em imagens da sua cultura e ligados ao tema através do recurso à Cultura Visual. Depois de compreendidas as possíveis formas de representação e expressão os alunos irão propor a sua própria representação para o tema.

Por seu turno a abordagem a obras de Arte Pública permitirá não só reconhecer o papel, o significado da sua atuação no espaço que é Público em termos de imagem, significação e identidade como contribuirá para a perceção do significado deste projeto de Intervenção naquele espaço e com aquela população, num contexto concreto. Também serve de ponto de partida para a análise das diferentes formas de representação, técnicas e materiais utilizados na Arte Pública, e de entre elas será possível seleccionar as mais convenientes para o trabalho em questão.

O trabalho realizou-se a partir da uma necessidade sentida pelas docentes e pelos alunos, e não a resposta a uma solicitação vinda de entidades exteriores. A intervenção foi autorizada pela Câmara Municipal do Barreiro e pelo Agrupamento de Escolas de Santo António e não foi comissionada. É uma obra que será executada pelos alunos através de um projecto que propõe várias coisas:

- a) dar sentido à disciplina de EV com um projecto significativo para a aprendizagem dos alunos; b) através de um trabalho de reflexão sobre o tema família, promove-se a motivação e auto-

estima dos alunos e o desenvolvimento de uma identidade de turma, de um sentido de pertença à comunidade escolar; c) ampliar o território educativo, através de uma acção concreta sobre os espaços públicos adjacentes à escola, preferencialmente utilizados pelos pais e encarregados de educação da turma.

Como consequência do projecto de intervenção pretende-se potenciar o envolvimento e interacção destes actores, implicando-os, quer voluntária quer involuntariamente nos processos a decorrer durante o projecto.

3. Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Planeamento.

3.1.O tema/ideia

Antes de mais importa identificar o argumento no contexto. O tema constitui-se como uma forma de motivação dos alunos e de estreitamento entre a comunidade, famílias, alunos e escola.

A escolha recaiu sobre a temática: “Família”. Está imbuída neste tema a necessidade de criar uma oportunidade de reflexão e critica sobre um conceito que abrange toda a comunidade, que é sensível a todos e que tem sofrido amplas alterações nas últimas décadas. Atualmente o conceito de família tradicional desvaneceu-se tanto ao nível da sua composição como de funções.

Por outro lado é um tema que facilmente incorpora os objetivos e conteúdos do programa de Educação Visual e que surge com muita frequência nas obras de arte, exemplo disso é o desenho da figura-humana. Lançou-se a reflexão sobre a alteração do conceito família e as repercussões de tal facto na sociedade, e lançaram-se como propostas explorar o tema recorrendo ao uso do conceito figura-fundo, positivo-negativo e à técnica stencil.

O projeto enquadra-se no âmbito da Unidade de Trabalho II sob o tema Família_Intervenção Artística em Espaço Público – Site Specific apresentada no ponto 3.1. do capítulo Enquadramento.

No decurso dessa reflexão e com o propósito de alicerçar os conteúdos e competências dos alunos é feita, em sala de aula, uma abordagem a uma seleção de obras de Arte. A seleção incidiu sobre obras que foquem a figura humana, a noção figura fundo e silhueta. Simultaneamente foram privilegiadas obras que de alguma forma estejam mais próximas dos interesses e experiências dos alunos em questão.

A Cultura Visual foi manobrada pelas docentes por forma a ligar as obras de arte à Cultura de imagens dos alunos. No final propôs-se a cada aluno que represente o tema segundo o vocabulário plástico adquirido e que procure um modo de expressão com o qual se identifique. A cada aluno compete desenhar a sua família e o modo como os elementos se relacionam entre si, porque desenhar é ver e interpretar.

3.2. O lugar a ser intervencionado

Para potenciar o estreitamento da ligação escola, família e comunidade escolheu-se como lugar de intervenção um lugar externo à escola embora próximo. Pretendia-se aliciar a parte da comunidade que sistematicamente não aparece na Escola e interagir com ela. O Lugar escolhido é público, é um espaço exterior situado na junção de dois grandes bairros que definem a comunidade local.

O lugar escolhido é utilizado como local de passagem e/ou permanência no cotidiano desta população. É um espaço de lazer (esplanadas, circulação, acesso a serviços) situado na Rua 6, Cidade Sol, Santo António da Charneca situado na zona próxima da Escola e que alberga grande parte da população por ela servida. Dentro deste espaço são selecionados como objetos a intervir, as estruturas de madeira e estacas, que suportam as árvores até à sua autonomia. A escolha deste suporte de intervenção incide sobre a simbologia do conceito Família enquanto estrutura de suporte/apoio do indivíduo. Estabelece-se uma analogia entre o papel da família e o da estrutura de madeira a ser intervencionada. A família suporta o indivíduo até à aquisição da sua autonomia tal como a estrutura suporta a árvore até à sua autossuficiência. Assumiu-se a estrutura de suporte das árvores em crescimento (4 estacas por árvore) como uma metáfora da família. Leu-se desta forma: as estacas ajudam a árvore na sua caminhada para a independência tal como a família ajuda a criança/adolescente na sua educação que terá também o ponto áureo na sua independência. Pretendeu-se pois que a zona até então de ócio fosse reinventada como lugar-comum onde se representam narrativas visuais em torno de um tema. Um lugar de reflexão e crítica, essencialmente um lugar de partilha, de cruzamento e troca de pontos de vista. Para que os alunos reconheçam o papel a desempenhar pelo Projeto de Intervenção naquele espaço, questionarem e proporem a materialidade que deverá possuir e refletirem sobre as possíveis dinâmicas e interações que poderão

estabelecer naquele espaço e elementos que o constituem é proposta uma abordagem a obras de Arte Pública.



Local de Intervenção

Figura 1 – Local de Intervenção.

3.3. Conteúdos e planificação

A obra enquadra-se no âmbito dos objetivos do plano educativo do Agrupamento de Escolas de Santo António, nos objetivos previstos no programa da disciplina de Educação Visual 9º. Ano e nas Metas Curriculares do Ensino Básico implementadas em 2012. Tal facto é comprovável na planificação abaixo. Contudo é feita aqui uma síntese da abordagem aos mesmos.

Programa

Os elementos visuais na comunicação, essencialmente a linha e a figura fundo, são trabalhados através da proposta de levantamento gráfico das estruturas a intervencionar e da família. É proposto que esses desenhos sejam executados a lápis ou carvão. Para fornecer aos alunos pistas de orientação é feita primeiramente uma abordagem a obras de arte que exploram o conceito figura-fundo. A abordagem ao código de comunicação social é proposta na realização do projeto aquando da execução de esboço cotado das estruturas a intervencionar e na exploração de modelos tridimensionais, primeiro em modelos que servem de experimentação e testagem (executados em cartolina) e posteriormente nas estruturas de madeira. É também abordado o papel da imagem na comunicação, uma vez que é proposto o reconhecimento daquele espaço público concreto, que contém imagens de publicidade, de identificação e outros e é proposta a reflexão sobre o impacto que a imagem da Intervenção proposta terá no comportamento das pessoas. A representação do espaço será feita e constará no kit pedagógico fornecido pelas docentes na medida em que são representadas de forma isolada, cada grupo de 4 estacas e os diversos grupos existentes no lugar selecionado. Esta representação usará preferencialmente sobreposições, variações de dimensão e de cor. Esta representação incluirá a relação homem-espço de modo a facilitar a perceção da relação que será estabelecida. Quanto à estrutura/forma/função será privilegiada a estrutura criada pelo homem. É sobre a estrutura cilíndrica das estacas que ocorrerá a intervenção. Logo, os alunos terão de compreender a estrutura não só como suporte da forma mas também como princípio organizador dos elementos que a constituem. Por isso mesmo é proposta a realização de modelos tridimensionais que antecedem a intervenção do lugar. A perceção visual da forma deve envolver a interação luz-cor, das linhas e da superfície, pelo que são privilegiadas as noções de figura-fundo, contorno/ definição de silhueta. A cor não será descurada no projeto, os alunos devem

perceber a sensação e influência prestada pela cor no comportamento das pessoas pelo que se propõe a compreensão dos efeitos da cor na percepção daquele lugar em concreto, e uma escolha e aplicação de cores visando a melhoria da qualidade do ambiente. O meio de expressão visual a privilegiar será o stencil uma vez que se coaduna com a ideia que se pretende materializar e se insere nas técnicas privilegiadas na Arte Pública.

Metas Curriculares

Das Metas curriculares do Ensino básico implementadas em 2012 para a disciplina de Educação Visual do 2.º e 3.º Ciclos foram selecionadas três e os seus respetivos pontos. Assim o projeto pretende dar resposta à meta: Reconhecer o âmbito da arte contemporânea incluindo as submetas:

7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas).

7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e site specific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).

Para isso propõe-se uma abordagem a obras de Arte Pública focando, a percepção e compreensão do seu papel interventivo, e o reconhecimento das suas possíveis materialidades, para posteriormente ser executado um projeto de intervenção que se aproxima da Arte Pública, uma intervenção artística Site Specific onde serão aplicados conceitos da arte abstrata e figurativa numa criação tridimensional com estudos prévios a duas e três dimensões. Também é proposta a utilização do stencil enquanto técnica. Na contemporaneidade a figura fundo é uma dimensão do mundo visual, e um recurso natural em muitas expressões da arte e do design. Os contextos são também muito diversos, encontrando-se aplicada a variadas situações².



² Imagens retiradas de um power point apresentado nas aulas de Expressão Artística.



Gary Hume



FIGURA - FUNDO
Formas positivas e negativas



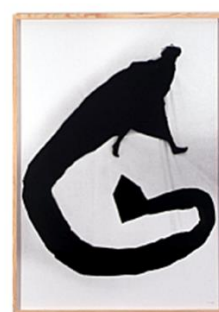
Lurdes Castro



Gilbert and George



Helena Almeida



Helena Almeida



Vasarely



Muppi com publicidade à água Castelo



T -shirt com a letra T



Out door Apple



Stencil for Lipstick

Lipstick is applied quickly and evenly with the aid of a stencil just invented. The stencil is adjusted and held over the mouth as shown in the photograph above, thus insuring correct shape and unblurred edges when the lipstick is rubbed on.



Oceanário de Lisboa

Sempre diferente.



notan



Naum Gabo - <http://art3djavs.blogspot.pt/>

Por outro lado dá-se resposta à meta:

“8. Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património.

8.1: Distinguir a diversidade de manifestações culturais existente, em diferentes épocas e lugares (cultura popular, artesanato, valores, crenças, tradições, etc.).

8.2: Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.).” (MC. 2011)

Propõe-se uma abordagem da silhueta ao longo do tempo, passando pelas representações da moda do século XVIII e XIX e posteriormente pelos espetáculos de sombras chinesas. Cultura popular, a figura-fundo exemplo de logótipos, street art, pintura,

E ainda à meta 10, que tem como objetivos:

“10. Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.

10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente.

10.2: Investigar o objeto/imagem numa perspetiva de reflexão que favorece perceções sobre o futuro.” (MC. 2011)

Esta meta é atingida através do reconhecimento do papel da representação da silhueta, dos contornos da figura humana e da noção de figura-fundo patentes por um lado em obras de arte visual por outro em manifestações culturais como as sombras chinesas. É feita uma abordagem à produção e uso de sombras chinesas ao longo do tempo e por todo o mundo e verificada a sua influência no desenvolvimento da arte contemporânea nomeadamente em teatros de sombras e sua fusão com espetáculos musicais. É portanto compreendida a reinterpretação de uma manifestação cultural, as sombras chinesas e a sua repercussão em formas de arte e expressão cultural atuais.

Planificação

A planificação foi elaborada tendo em conta o programa e as metas curriculares em vigor, definidas para a disciplina de Educação Visual do 3º Ciclo, 9º. Ano e o contexto pedagógico em que o projeto se insere.

Susana Sofia de Pires Cavaco Antunes Duarte

Educação Visual, Escola e Comunidade – Práticas de Aula e Interação no Espaço Público

Susana Sofia de Pires Cavaco Antunes Duarte

Educação Visual, Escola e Comunidade – Práticas de Aula e Interação no Espaço Público

3.4. Contactos com agentes envolvidos e aquisição de materiais.

Ainda que não se trate de uma resposta a uma encomenda mas sim de um projeto nascido a partir da necessidade sentida pelas docentes e alunos de intervir nestes espaços, circundantes ao espaço escolar e que acolhem os familiares e a comunidade que em parte o integra, foi necessário solicitar o consentimento e autorização para intervencionar na Rua 6. Realizaram-se pois contactos formais e informais, pessoais e via email com a Direção do Agrupamento de Escolas de Santo António, Junta de Freguesia de Santo António da Charneca e Câmara Municipal do Barreiro que prontamente consentirão e autorizaram a intervenção.

Arte Pública.

Criar um lugar de memória sobre o tema Família.

Agrupamento de Escolas de Santo António

Junta de Freguesia de Santo António da Charneca.

Câmara Municipal do Barreiro.

Assunto: *Solicitação de autorização para implementação de projeto de Arte Pública.*

Vimos por este meio solicitar o vosso consentimento e autorização para intervencionar na Rua 6 por forma a criar um lugar de memória e celebração do tema Família.

O presente projeto de intervenção plástica situa-se no universo das produções site-specific pretendendo promover a criação de um lugar, integrando-se simultaneamente nele, e instaurando-o enquanto tal. Afirmando as suas particularidades social, culturais.

A atuação visa intervir de forma criativa no processo de consciencialização, de conceptualização e de discussão, do que constituem a esfera da intervenção artística e a esfera do domínio público.

Faz um apelo à participação do público na obra, à participação cívica das pessoas na dinâmica artística. Apresenta-se como espaço reflexivo da dinâmica coletiva.

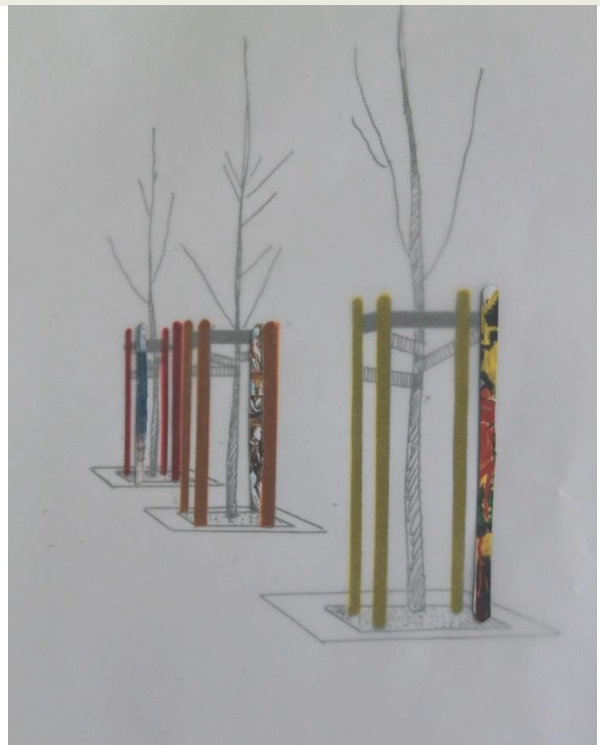
Pretende potenciar uma experiência mais rica e ousada, que integre deliberadamente a vida quotidiana das famílias. Libertando o sujeito da sua dimensão individual completando-o na sua dimensão global.

Com o intuito de clarificar o projeto esmiúçam-se as suas dimensões principais:

Origem - a obra será executada pelos alunos de Educação Visual do 9º ano turmas A e B da E.B. 2,3 com Secundário de Santo António sob a orientação da professora Paula Celeste Martins e professora estagiária Susana Duarte. Trata-se duma obra efémera sob o tema Família. Frui do consentimento do Agrupamento de Escolas de Santo António e deverá contar com a autorização da Junta de Freguesia e da Câmara Municipal de Santo António.

Colocação / permanência - quanto ao tempo de permanência da obra no espaço, a obra é efémera, uma vez que resulta da aplicação de tinta acrílica sobre a madeira de estrutura que sustenta cada árvore e estas serão retiradas quando as árvores forem autossustentáveis. Trata-se de uma obra pública e acessível.

Processo / objeto, esta dimensão relaciona-se com o facto de se considerar Arte Pública todo o processo (que passa pelo envolvimento dos cidadãos) que deu origem à colocação da obra num determinado espaço, ou de se considerar apenas Arte Pública o objeto artístico acabado e colocado no seu espaço, atendendo-se, neste caso, apenas às características formais e estéticas da obra; com o intuito de ilustrar o modo como o projeto concilia os dois conceitos apresentam-se as imagens abaixo.



Integração, a obra enquadra-se no âmbito dos objetivos do plano educativo do Agrupamento de Escolas de Santo António, nos objetivos previstos no programa da disciplina de Educação Visual 9º. Ano e tem como função essencial vitalizar o espaço que ocupa e valorizar as relações entre a escola e a comunidade. Pretende-se estimular a perceção que o público tem das obras, que em boa medida é condicionada pelo espaço onde se encontram bem como pelas suas próprias características formais e estéticas.

“Em Educação, acreditar na Melhoria é a Chave do Sucesso.”

Maria Manuela Espadinha

Gratas pela colaboração.

Sem outro assunto de momento, subscrevemo-nos com consideração.

Solicitou-se também em reunião de grupo disciplinar a autorização para a realização das aulas de campo (visitas de estudo) que posteriormente seriam aprovadas em Conselho pedagógico e Comunicadas em Reunião do Departamento de Expressões.

A fim de obter algum financiamento efetuaram-se contactos com entidades exteriores para aquisição de materiais. Os materiais acabaram por ser adquiridos pelo Agrupamento de Escolas de Santo António que reconhecendo a importância do projeto financiou os *sprays* e cola *spray* utilizados.

3.5.Trabalho de Projeto

À semelhança das Propostas Educativas feitas pela professora Helena Elias nas aulas por si ministradas nos 1º e 2º ciclos do ensino superior, é proposto o desenvolvimento de trabalhos de projeto orientados para o cidadão, propondo-se o desenvolvimento de um projeto, de uma proposta *Site-Specific* para um determinado local mas neste caso adaptado aos propósitos pedagógicos da disciplina de Educação Visual do 9º ano.

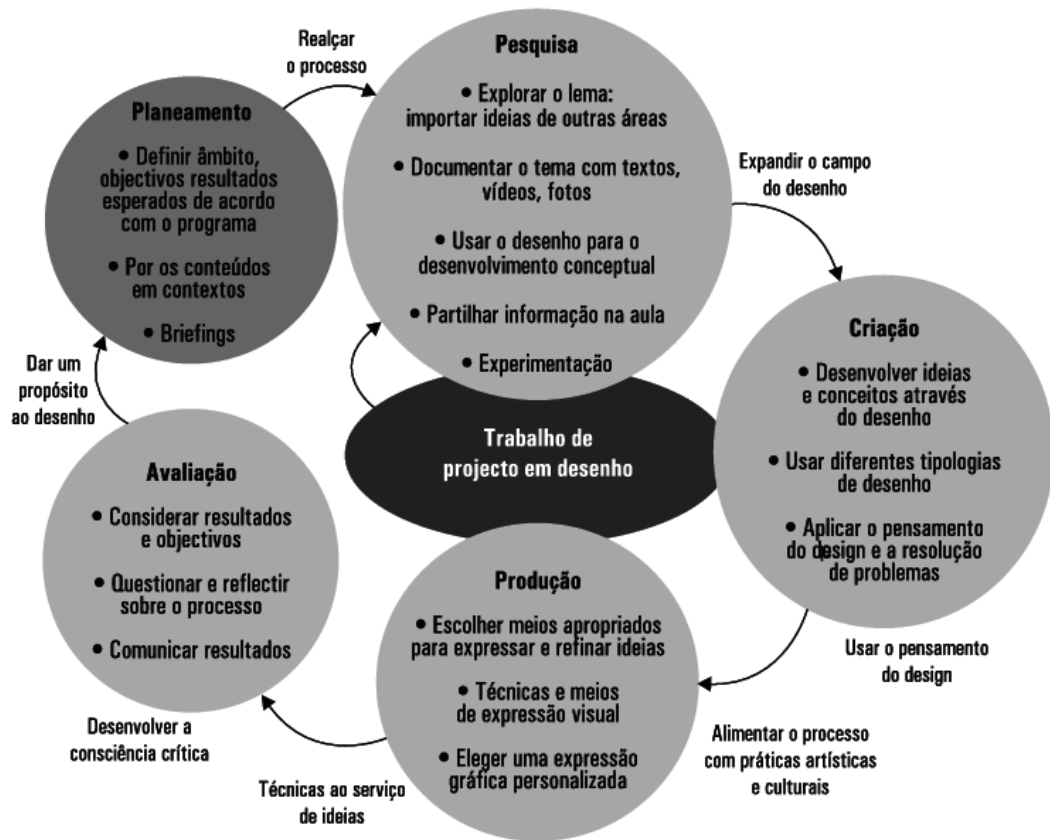


Figura 2- Trabalho de projeto: uma estratégia ao serviço do desenho. Fonte: Vasconcelos e Elias (2006).

Os alunos são primeiramente introduzidos ao *Site-Specific* de modo a compreenderem o conceito. A intervenção *site-specific* é entendida nestes projetos como uma proposta com vínculo ao local e relação com o espaço/lugar, da integração no “site”, dependência das condições materiais e físicas do local, até ao estabelecimento de formas de participação com a comunidade, evidenciando a dimensão discursiva do conceito Site-Specific (Elias 2015). Propõe-se portanto a utilização de metodologias artísticas englobadas no trabalho de projeto não só para valorizar a apresentação dos resultados como também o processo. O esquema traçado por Elias e Vasconcelos (2006) apresentado esteve na base da estruturação do presente projeto de intervenção no e com o espaço publico. E subjaz dele a utilização imprescindível dada ao desenho e à potencialidade das suas dimensões nas representações visuais.

3.6. Construção de kit didático

As docentes consideraram indispensável equipar os alunos com ferramentas que auxiliassem o modo de se apropriarem do lugar escolhido e interpretarem o contexto inerente ao projeto, não só para lhes servir de apoio, de orientação mas também para reforçar o conceito de intervir na cidade implica primeiramente interpretá-la, compreender a sua imagem e trabalhar com os elementos que a constituem.

Este material didático pretende pois ser um facilitador da relação pedagógica com o espaço intervencionado: i) dar a conhecer os espaços a intervir, levando os alunos a observá-los através do desenho; ii) estimular a criação de propostas de intervenção pública a partir da observação dos espaços, e registo através da ferramenta do desenho, de ideias; iii) fomentar a apropriação do espaço e sua comunicação como um lugar partilhado, também através do desenho.



Figura 4 – Kit pedagógico, base desdobrável.

Assim e com o propósito de pensar o espaço urbano, observar, analisar e agir criou-se um instrumento: um kit didático. Um material que auxiliasse o desenvolvimento do pensamento e exercitasse a criatividade. Esse facilitador da capacidade de organizar dados dando-lhe um sentido

tomou forma num desdobrável. O kit individual executado para apoiar o trabalho de campo contém:

- i) uma planta de implantação, onde os alunos devem registar o local de intervenção recorrendo a colocação de legenda, recurso a simbologia;
- ii) um desenho de perspetiva onde deverá ser proposta imagem de conjunto da intervenção;
- iii) um desenho para inserção de proposta por conjunto de estacas;
- iv) um esboço cotado referente ao levantamento da estrutura de suporte das árvores, 4 estacas;
- v) bolsa com reproduções dos desenhos selecionados (família) a diversas escalas, as palavras relacionadas com a temática e 5 papéis esquisço de pequenas dimensões. Com eles os alunos elaboram propostas de intervenção e registam-nas através de desenho, pintura, colagem nos diferentes espaços do desdobrável.

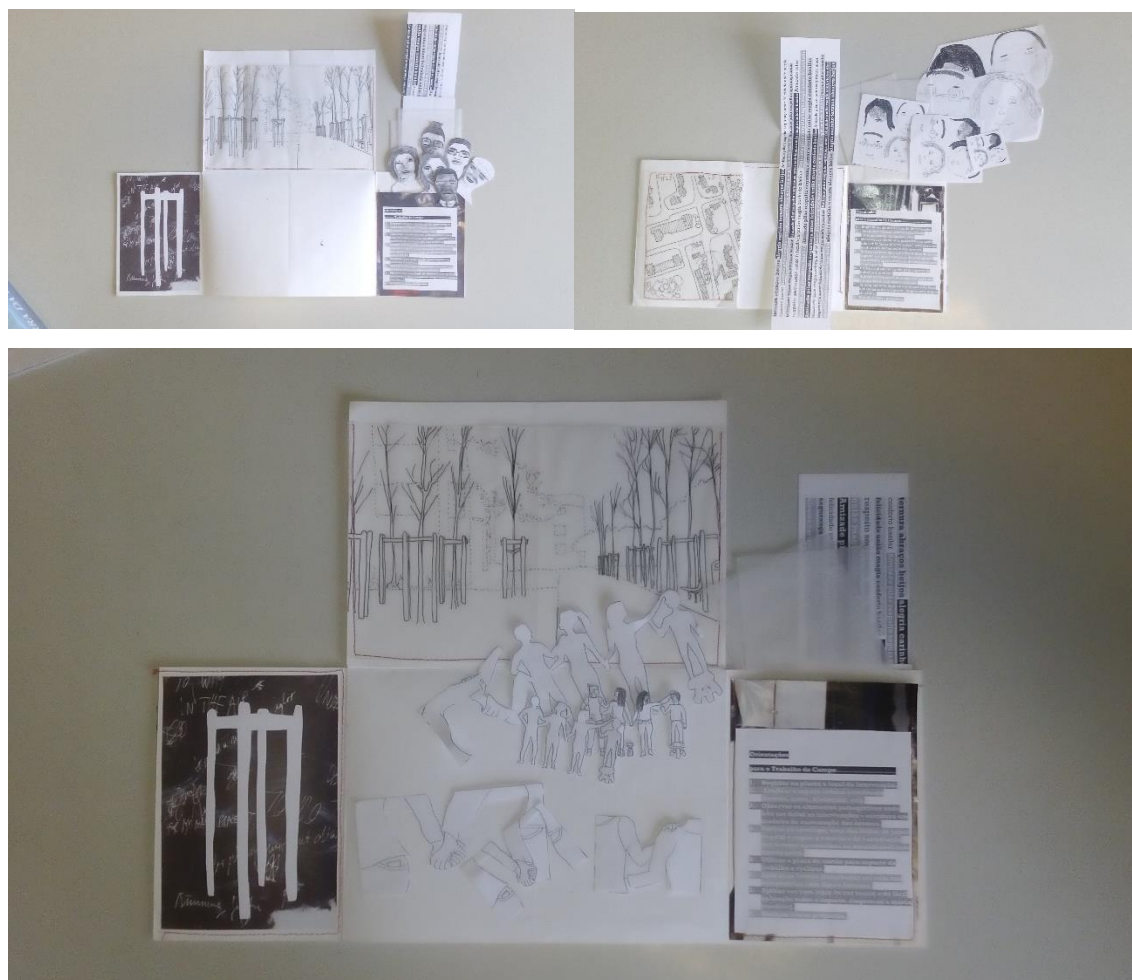


Figura 5 - Kit pedagógico, base desdobrável com desenhos dos alunos a diversas escalas, palavras sobre o tema família.

vi) excerto de experiências de pintura a spray que os alunos deverão utilizar para elaboração de propostas;



Figura 6 – Exploração do material spray, excertos de trabalho de aula.

vii) indicação para executar uma composição figura-fundo recorrendo a caneta preta, exploração de linha; vii) suporte para o desdobrável em cartão resistente; materiais riscadores;



Figura 7 - Kit pedagógico, suporte do desdobrável em cartão.

4.1.1.Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Pesquisa: Tema.

Para introduzir os alunos ao tema Família e simultaneamente fornecer-lhes ferramentas para aprimorarem a sua expressão as docentes fazem uma seleção de obras de arte para serem abordadas em sala de aula. A Cultura Visual permitiria relacionar os exemplos das obras que se iriam abordando com a cultura de imagens que os alunos estavam habituados a reconhecer.



Figura 8 – Obras de Henry Toulouse Lautrec.

As primeiras obras de arte abordadas foram as de Henry Toulouse Lautrec, pintor e litógrafo francês do período pós-impressionista e considerado um artista de vanguarda do Modernismo e da Arte Nouveau [1864-1901). A seleção deveu-se a: i) facto do autor recorrer sempre à representação de figura humana; ii) facto do autor ser um mestre do contorno e de mesmo aquando da representação de um grupo de pessoas desenhar para cada uma, uma silhueta diferente, destacando sempre a individualidade dentro do coletivo; iii) pela paleta de cores que usava, cingindo-se maioritariamente ao vermelho e laranja para pintar os cabelos e ao verde limão para representar o ambiente de Paris; iv) pelo tom de sátira das obras; v) por fazer cartazes e esse ser um modo de divulgação de arte mais próximo dos alunos.

A abordagem às obras permitiria descortinar elementos a privilegiar no Projeto de Intervenção: figura-humana; silhueta; figura-fundo; cor. A fim de evidenciá-los foram apresentadas imagens retiradas de um power point apresentado nas aulas de expressão artística, atrás mencionados e ainda feitas leituras de uma obra de Lourdes de Castro, Sombras Projetadas e uma de Peter Callesen Holding on to myself como exemplos da exploração da noção figura fundo.



Figura 9 - Sombras Projectadas de Lourdes Castro e René Bertholo, 1964, Paris



Figura 10 - Holding-on-to-myself, Peter Callesen, 2010

Posteriormente seria mencionada a evolução da silhueta nos séculos XVIII e XIX bem como ilustrada.



Figura 10 – Imagens retiradas do livro Fashions for Women - Victorian&Edwardian - autora Kristina Harris.

E por fim feita uma retrospectiva do papel cultural das sombras chinesas, de como refletem os conteúdos em estudo e como influenciam nos dias de hoje outras manifestações culturais. Assim e com o propósito de relacionar a figura-fundo com a cultura popular as docentes mostrariam imagens e dois vídeos sobre o teatro de sombras chinesas. Assumindo o teatro de sombras como uma antiga forma de narração e entretenimento que utiliza figuras articuladas planas (fantoques de

sombras) para criar a impressão de que os seres vivos (humanos, animais, vegetais) e outros objetos tridimensionais se encontram em movimento.



Figura 11 – Chinese shadow theatre 中國影戏, zhōng guó yǐng xì.

Para sintetizar a forma de funcionamento as docentes explicariam que os fantoches do teatro de sombras são figuras recortadas posicionadas entre uma fonte de luz e uma tela translúcida. Também é possível inverter, construir fantoches com materiais translúcidos transformando-os a eles na fonte de luz. Tal como na exploração do positivo negativo/ figura fundo; claro/ escuro, etc, é também feita uma retrospectiva sobre a evolução das sombras chinesas ao longo do tempo culminando com as novas interpretações dadas nos dias de hoje. Surgem agora novas silhuetas com sombras que se transformam e que substituem os tradicionais fantoches por bailarinos recriando o imaginário das sombras chinesas. Como exemplo apresenta-se o vídeo do espetáculo feito pelo Gruppe Pilobolus Amazing Shadow Dance, de Nova Iorque, para as músicas da cantora Alicia Keyes: New York Silhouette e ainda o vídeo de apresentação da cerimónia de inauguração dos Jogos Olímpicos em Londres.

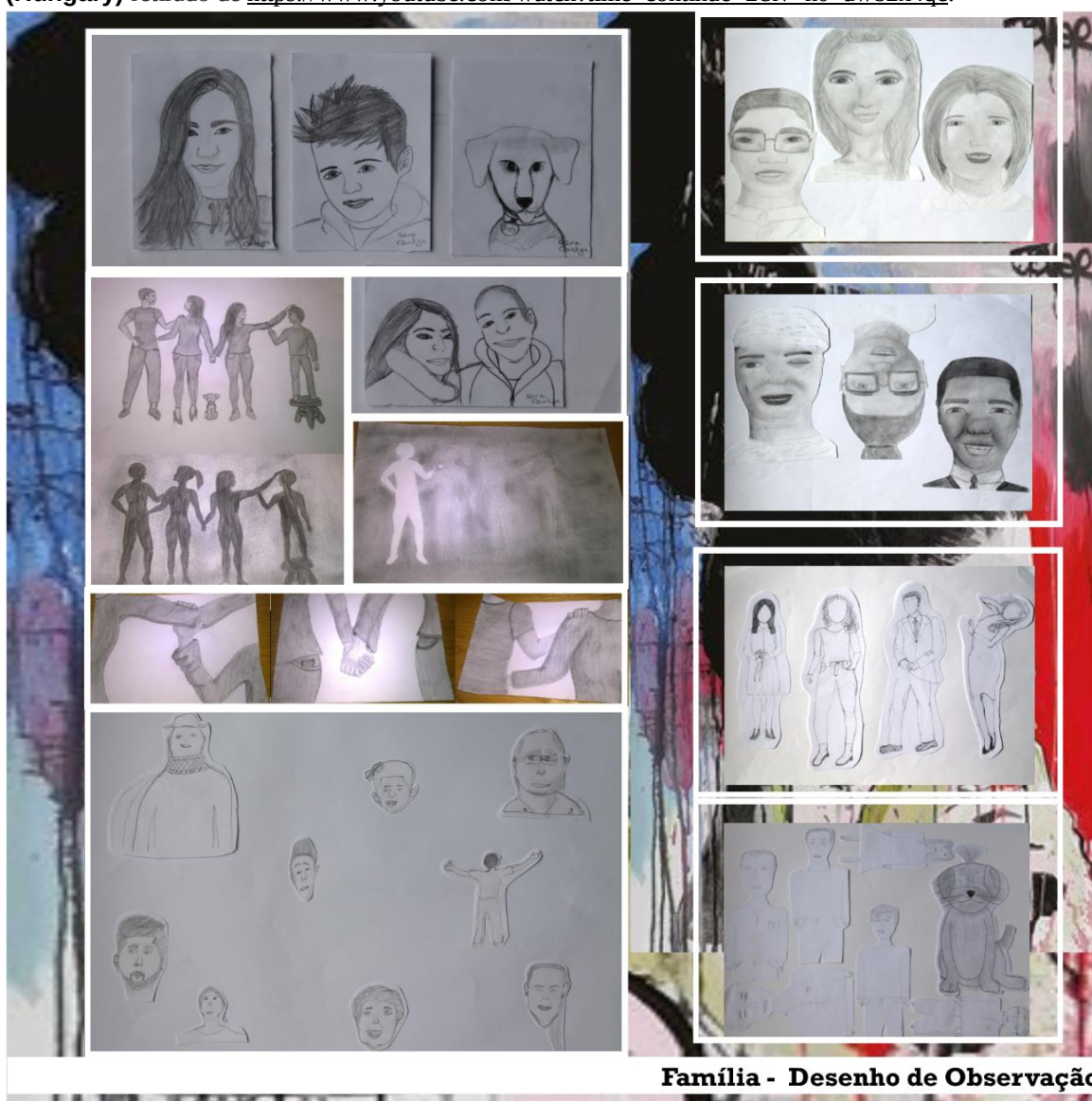


Figura 12- Musical - Espetáculo de Sombras

retirado de <https://www.youtube.com/watch?v=Up5Fm4xLr8M>



Figura 13- Attraction Black Light & Shadow Theatre - London Olympics 2012 Opening Ceremony (Hungary) retirado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=h0_dwb2x4qc.



Família - Desenho de Observação

Figura 14- Desenhos de observação dos alunos sobre o tema Família.

O facto do teatro de sombras ser utilizado em diversos países e culturas conduz os alunos a falar sobre outro tema que lhes é próximo, a multiculturalidade, tendo já o Agrupamento de Escolas onde se inserem recebido vários selos que o comprovam. Também é potenciada a reflexão sobre esse tema. Após serem importadas ideias de outras áreas, de ter sido documentado o tema com obras, vídeos e fotos é proposto aos alunos o uso do desenho para o desenvolvimento concetual do tema explorando-o e reconhecendo o desenho como elemento fundamental da gramática da arte, como ferramenta comum de trabalho entre áreas disciplinares para o exercício e desenvolvimento da criatividade e do pensamento. As docentes solicitam aos alunos, registos gráficos da sua família. Desenhos de observação num mínimo de 10 desenhos, considerando o conceito alargado de família: amigos, animais de estimação, outros. Fez-se advertência para que os alunos captem as relações estabelecidas entre os membros da família. É efetuado registo de recado na caderneta de cada aluno para que os pais fossem informados e acompanhassem o processo. Posteriormente procede-se à recolha dos trabalhos fixação dos mesmos em sala de aula para partilha de informação, reflexão e avaliação. Constata-se que nem todos os alunos fizeram o requerido e que a relutância se deveu essencialmente ao facto de não gostarem dos seus desenhos. Como resposta as professoras insistem sobre a pertinência desse trabalho para a execução da unidade de trabalho e forneceram técnicas de desenho que minimizassem a relutância de alguns alunos em realizar o desenho à vista. Betty Edwards (uso de visor/ desenhar os limites da forma/ controlar o tempo/....). Solicitam novamente a todos os alunos a realização do trabalho e redigem um novo recado. Contactam também a diretora de turma para informar sobre a situação. No final selecionam-se os desenhos mais adequados ao tema e que cumprem as características atrás mencionadas: A imagem produzida deve ser simbólica, transmitir uma ideia ou conceito e atrair e envolver os espectadores. Efetuam-se ampliações e reduções dos vários desenhos para exploração de várias escalas.

Para continuar a exploração do conceito Família é proposto um brainstorming coletivo e registo de palavras no quadro negro sobre a temática. Cada aluno diz uma palavra e uma das docentes regista no quadro negro. As palavras são apontadas, passadas para computador e impressas. Posteriormente são usadas para a construção de máscaras, técnica de stencil.

Com o intuito de explorar o conceito figura-fundo após o reconhecimento do seu papel na arte contemporânea as docentes solicitam aos alunos a elaboração de uma composição figura fundo a partir de uma imagem dos desenhos de observação executados. Pretende-se o reconhecimento de áreas diferenciadas a obter com recurso a caneta preta e linha.

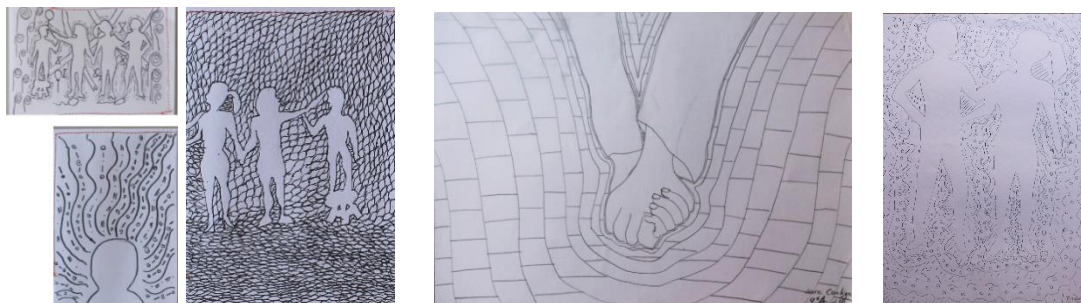


Figura 15- Exploração figura-fundo a partir dos desenhos selecionados.

4.1.2.Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Pesquisa: Propósito e técnica.

Ainda na lógica da abordagem à obra de arte são selecionados exemplos de Arte Pública para fazer a ponte entre o trabalho já desenvolvido em sala de aula e o papel que iria desempenhar nos espaços públicos , realçando: i) a dimensão pedagógica destas obras de arte;



Figura 16- «MONUMENTO À PAZ»

Séc. XX. 1998-1999; *José Aurélio [n.1938]*; Aço Corten e Espelho de Água
Cova da Piedade / Parque da Paz, entre a zona da Rotunda do Centro-Sul e o Bairro do Chegadinho



Figura 17- Planisfério.



Figura 18- A MEMÓRIA DA QUINTA QUE NÓS FOMOS»

Séc. XX. 1997-1999, *Alunos da Escola EB 2/3 da Alembrança e Ceramista Elisabete Pimentel*, Grés cerâmico, Feijó / Rua da Alembrança (Muro exterior da EB 2/3 da Alembrança).

ii) as suas diversas materialidades;



Figura 17- Vihls

Figura 18



Figura 18- Gémeos

v) A participação e as interações com os espaços públicos:

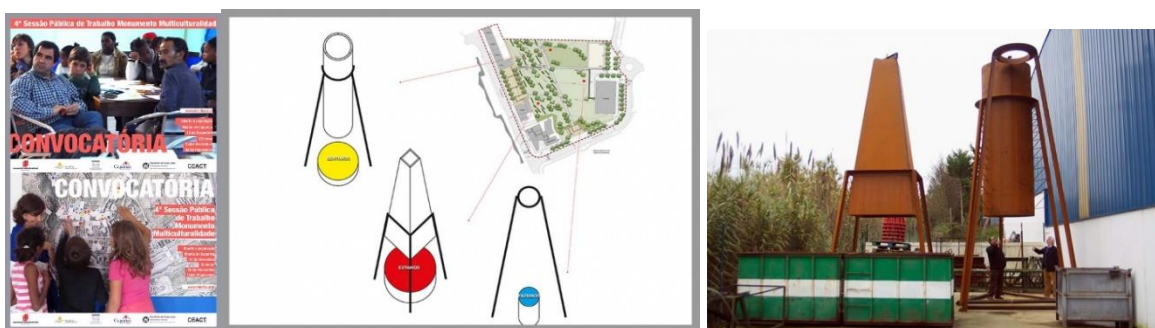


Figura 19- Monumento à Multiculturalidade, Sérgio Vicente.



Figura 20 - Histórias do Mar I e II, Helena Elias e Inês Marques (2014 e 2015)

4.2.Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Criação.

Apresentação do Projeto de Arte Urbana – Intervenção Artística (Site-Specific e Community Specific).

Antecede a ida ao exterior para contacto com o espaço público e apresentação, em contexto sala de aula, de diaporama com enunciado do Projeto de Intervenção a realizar.

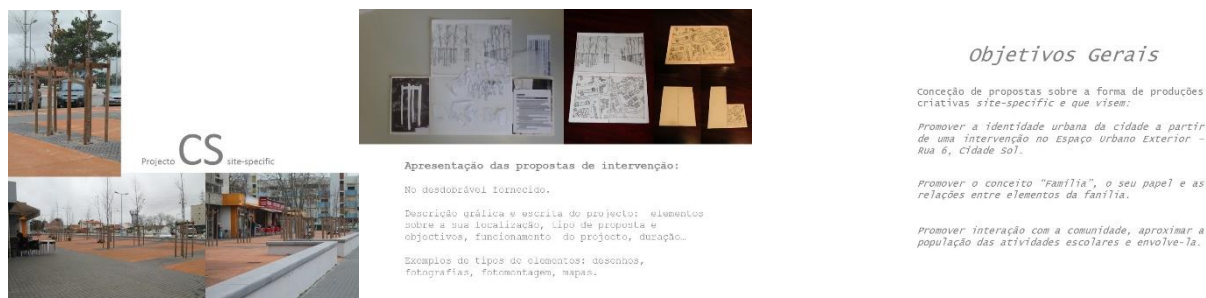


Figura 21 – Imagens de Powerpoint da apresentação do Projeto de Intervenção no espaço público baseado nas aulas de Expressão Artística do mestrado em Ensino das Artes Visuais ULHT

AULA DE CAMPO

Primeiro contacto com o Espaço Público -Com o local de intervenção.

Adquiridos os conceitos, os modos de expressá-los e percebidos os objetivos do projeto de Intervenção, e após devidamente organizadas, planeadas e autorizadas as visitas é efetuada a saída para 1º contacto com o local no âmbito do Projeto de Intervenção Artística.

A abordagem e leitura do espaço é feita com o apoio do kit individual fornecido pelas docentes e já analisado atrás. Os alunos fazem registos de reinvenção da zona proposta no kit

individual. Como objetivo geral pretende-se estimular a definição de identidade de grupo, turma e estimular a ligação com o espaço e sua população. A apropriação do espaço de intervenção.



Desdobrável - Registo e apropriação do local

Figura 21 – Imagens da 1ª visita ao local com o kit educativo individual.

Dar-se-ia pois início à fase de criação: desenvolver ideias e conceitos através do desenho; usar diferentes tipologias de desenho; aplicar pensamento na resolução de problemas como comunicar o tema e proporcionar uma reflexão sobre o mesmo?



Desdobrável - Propostas para Composição

Figura 22 – Imagens retiradas dos Kit pedagógicos de cada aluno após a elaboração de propostas de intervenção.

Desta forma a fase da criação é iniciada no espaço público mas continuada em sala de aula. Os alunos devem: i) na planta de implantação registar o local de intervenção recorrendo a colocação de legenda, recurso a simbologia; ii) no desenho de perspetiva representar a proposta/imagem de conjunto da intervenção; iii) no desenho “a negativo” inserem a proposta por conjunto de estacas; iv) desenhar o esboço cotado referente ao levantamento da estrutura de suporte das árvores, 4 estacas; v) recorrer às reproduções dos desenhos disponibilizados na bolsa do desdobrável (desenhos selecionados da família a diversas escalas), às palavras relacionadas com a temática e aos papéis esquisito de pequenas dimensões para elaborar propostas de intervenção e registá-las através de desenho, pintura, colagem nos diferentes espaços do desdobrável; v) utilizar excertos de experiências de pintura a spray; vi) executar uma composição figura-fundo recorrendo a caneta preta, exploração de linha.

SALA DE AULA

4.3.1.Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Produção 1.

Após o desenvolvimento das ideias e seleção das mais pertinentes com a finalidade de elaborar a proposta final, inicia-se a fase de produção que corresponde à procura e experimentação da técnica que melhor serve a ideia pretendida. Com esse fim são escolhidos os meios apropriados para expressar e refinar as ideias, as técnicas e meios de expressão mais adequados bem como procurada uma expressão gráfica personalizada. Inspiradas na Arte Pública as docentes e os alunos aderem ao stencil, o que implica a aquisição de competências e conhecimentos sobre a técnica do spray. As docentes ensinam a técnica do stencil através de demonstração, seguida de experimentações individuais, primeiro livres e posteriormente com recurso às máscaras produzidas (figuras e palavras). Para a experimentação são utilizados modelos 2D (suporte) e 3D (maqueta) em cartolina de cor próxima da estrutura, por aluno. No final é feita exposição vertical de todos os trabalhos, seguida de análise conjunta do resultado segundo os parâmetros Qualidade Técnica [50%]; Noção de Composição [50%]; Cor/ Figura-Fundo. Apontamento de pontos a melhorar.



Desdobrável - Experiências com Sprays

Figura 23 – Imagens da exploração da técnica stencil recorrendo a suporte bi e tridimensionais.

AULA DE CAMPO

4.3.2.Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Produção 2

As docentes reveem as soluções plásticas a implementar a partir das propostas individuais e das experimentações efetuadas. Definem equipas de trabalho, objetivos específicos e tarefas específicas de atuação no espaço público.

Nesta 2ª fase de produção os alunos deslocam-se ao local primeiro procedendo à limpeza e pintura de cor neutra (branco) das superfícies a intervencionar. Depois e porque entretanto adquiriram competências técnicas deslocam-se ao local e efetuam a primeira pintura no local recorrendo a máscaras. Utilizam-se como materiais a cola spray para facilitar a aplicação da máscara sobre a superfície cilíndrica, uma vez que os alunos manifestaram essa dificuldade nos exercícios de sala de aula onde se utilizou fita-cola de papel.



Figura 23 – Fotomontagem de solução plástica a implementar.

Definem-se várias leituras por grau de aproximação, pormenor.



Figura 24 – Testes de máscaras de pormenor.

Reserva-se o conjunto de estacas para identificação dos autores do projeto, definição e comunicação aos alunos de equipas de trabalho e objetivos específicos. Consoante as dificuldades manifestadas por cada aluno assim foram distribuídas as tarefas relativas à colagem das máscaras, à pintura a spray e à pintura a pincel.

4.4. Impasses para esclarecimentos à obra, criação de alternativas e avaliação da sua viabilidade.

Durante a execução da obra a Câmara Municipal embargou-a alegando terem detetado, tardiamente, a existência de um seguro do espaço a intervir. O mesmo cobre as estacas onde se executa a obra e o espaço pavimentado adjacente e seria cancelado pelo construtor se fizéssemos a

intervenção. Tal facto levou as docentes e os alunos a reverem o projeto, pensado em soluções aparentemente alternativas.

- a) Friso em empena onde uma árvore projeta a sua sombra;



- b) Pannel em metal aparafusado ao gradeamento da escola.



- c) Intervenção nos troncos das árvores junto à escola.



Figura 24 – Fotomontagem de soluções alternativas estudadas.

Constata-se que as alternativas não o eram realmente porque:

- A) O projeto foi feito para aquele local específico, Site Specific.
- B) Os outros lugares não são tão próximos da comunidade, não são lugares com alguma

permanência. Não são lugares através dos quais se consiga construir um espaço reconhecido e habitado por todos os intervenientes, arte com o espaço público, a favor de determinada comunidade e participado por ela.

Percebeu-se então a necessidade de ultrapassar os impasses e os alunos constroem com as docentes argumentos que acabam por vingar. Tendo a Câmara levantado o embargo à obra, permitindo a sua conclusão.

4.5. Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Produção 3

Obtido o aval para continuarmos com a intervenção com a condição de ser eliminada no início de julho, procede-se à conclusão da obra.



Figura 25 – Fotografias da fase de produção no local.



Figura 25 – Fotografias do produto final.

4.3. Fases de desenvolvimento do Projeto de Intervenção: Avaliação:

Exposição do projeto à população, entrevistas estruturadas e entrevistas exploratórias.

Para além das abordagens espontâneas estabeleceu-se contacto com a população através da apresentação do projeto com material de apoio para explicação do percurso e realizaram-se

entrevistas que serão esmiuçadas no capítulo seguinte.

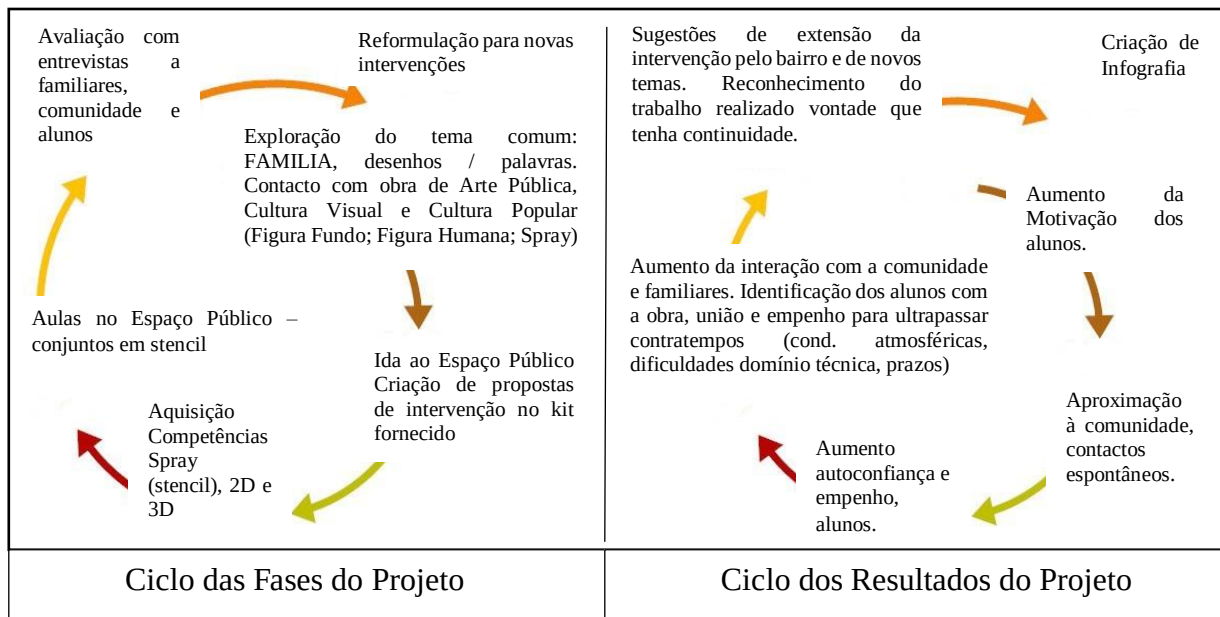


Figura 26 – Fotografias do desdobrável síntese do Projeto de Intervenção Artística no espaço Público: processo e produto.

Capítulo V – Apresentação, análise e discussão de resultados

1.- Apresentação dos resultados obtidos pela análise do ciclo de fases do projeto e respetivos resultados, observação participante.

Dado que este é um projeto de intervenção – Investigação-ação aplicado a um contexto educativo específico as metodologias privilegiadas são as de carácter indutivo e qualitativo, sendo os dados de natureza descritiva, recolhidos num contexto de observação participante, notas de campo e diário do observador durante a realização das fases do projeto e de entrevistas estruturadas e exploratórias após a conclusão da obra. Para apresentar os resultados obtidos em cada fase do plano de intervenção a investigadora-estagiária desenhou os esquemas que se seguem.



Esquema 2 – Confrontação do Ciclo de fases do projeto com o Ciclo de Resultados do Projeto

No primeiro esquema é apresentado o ciclo das diferentes fases do projeto e no segundo esquema são apresentados os resultados correspondentes a cada fase.

2- Apresentação dos resultados obtidos pela análise aplicada às entrevistas estruturadas (anexo 1).

Entrevista A

As entrevistas estruturadas foram dirigidas pelos alunos a elementos da população, que frequentam o espaço. Os entrevistados foram 12 utilizadores do espaço. As entrevistas foram aplicadas num momento da fase de diagnóstico que precedeu a realização do projeto propriamente dito, com o objetivo de caracterizar o espaço público escolhido. Os registos das sete respostas foram feitos em ficha própria. Apresentam-se abaixo os resultados obtidos.

As questões recaem sobre a frequência de uso do espaço, motivos para o seu uso (pelo entrevistado e por outros) e identificação com o lugar por forma a caracterizar o lugar a intervencionar, perceber se a seleção do lugar estava ajustada ao que se pretendia: um lugar utilizado cotidianamente pela comunidade escolar (alunos, familiares, docentes, auxiliares de educação, administrativos e outros) e elementos da comunidade que sistematicamente não aparecem no espaço escolar; um lugar de passagem e com alguma permanência para que posteriormente se pudesse potenciar o estreitamento entre os diversos participantes na ação.

Arte Pública ■

Criar um lugar de memória sobre o tema Família.

Projecto CS site-specific

Cidade Sol

ENTREVISTA A

Com que frequência usa este espaço?

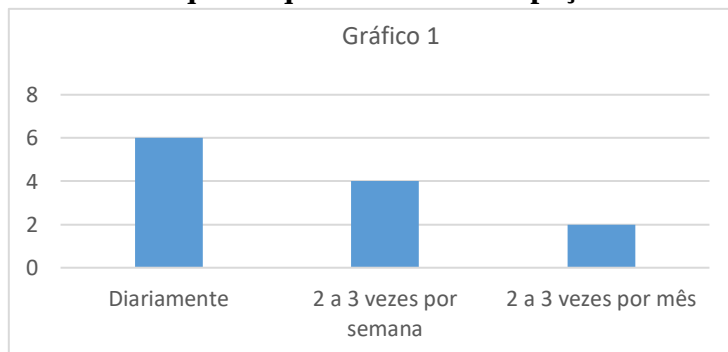


Tabela 1

Frequência de uso do espaço?	Nº. Entrevistados
Diariamente	6
2 a 3 vezes por semana	4
2 a 3 vezes por mês	2

Pode-me descrever as utilizações dadas pela população a esta área?

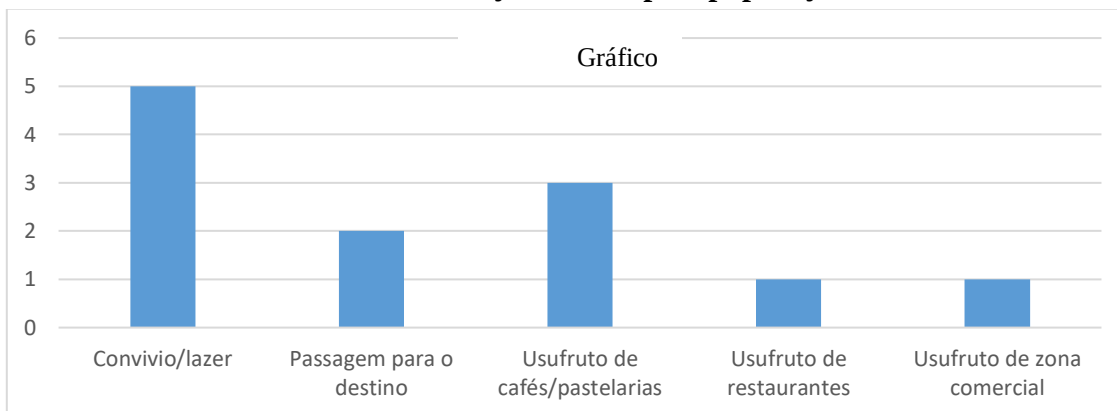


Tabela 2

Utilizações do espaço	Nº Entrevistados	%
Convívio/lazer	5	41,67
Passagem para o destino	2	16,67
Usufruto de cafés/pastelarias	3	25
Usufruto de restaurantes	1	8,33
Usufruto de zona comercial	1	8,33

Que motivos ou razões o(a) levam a frequentar este local?

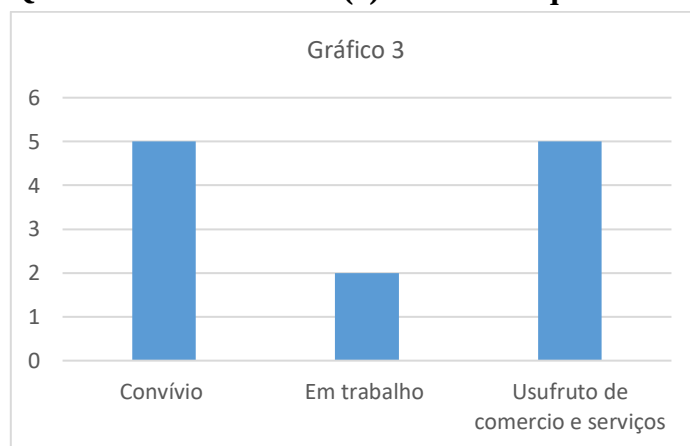


Tabela 3

Motivos da frequência	Nº Entrevistados	%
Convívio com amigos/ vizinhos e/ou familiares	5	41,67
Em trabalho (promoções pastelaria André/ Dono de um negócio local)	2	16,66
Usufruto de comércio e serviços	5	41,67

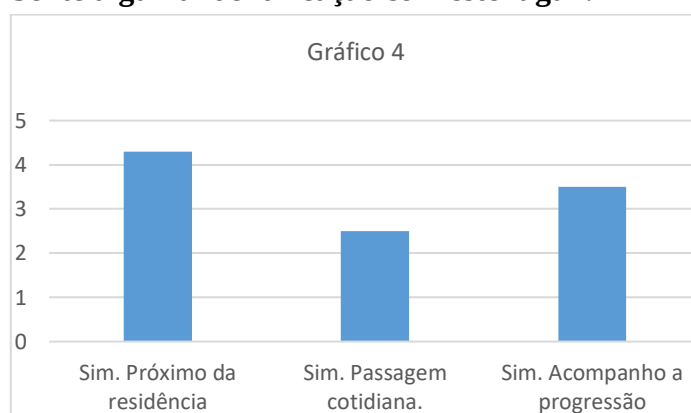
Sente alguma identificação com este lugar?

Tabela 4

Identificação com o lugar	Nº Entrevistados	%
Sim. Próximo da residência.	5	41,67
Sim. Passagem cotidiana.	2	16,66
Sim. Acompanhamento a sua progressão.	5	41,67

Segundo os dados apresentados, este é um espaço utilizado cotidianamente pela população selecionada, tanto como local de passagem como de permanência, sendo detentor dos seguintes usos: zona de circulação acesso à habitação, comércio e serviços; zona de estar convívio/lazer, trabalho e usufruto de comércio e serviços. Os cidadãos inquiridos manifestam identificação com o lugar porque é próximo da residência; é de passagem cotidiana e porque acompanharam a sua progressão.

Entrevista B

As entrevistas estruturadas foram dirigidas pelos alunos a elementos da população, que frequentam o espaço. Os entrevistados foram 12 utilizadores do espaço, entre eles um professor, um aluno, uma mãe, dois trabalhadores do comércio e serviços locais e sete moradores. As entrevistas foram aplicadas num momento da fase final do Projeto de Investigação, após a conclusão dos trabalhos, para perceber qual o impacto do projeto no espaço e nos seus utilizadores. Os registos das sete respostas foram feitos em ficha própria. Apresentam-se abaixo os resultados obtidos. A entrevista procura averiguar qual o impacto que o projeto de intervenção teve junto da comunidade tanto quanto ao processo como ao produto. Pretende-se também constatar se o tema de reflexão, Família, é reconhecido como tema comum, partilhado e de interesse dos intervenientes e solicitam-se também sugestões de melhoria. A avaliação é feita através das seguintes questões:

ENTREVISTA B

O que pensa sobre o que os alunos estão a fazer neste espaço público?

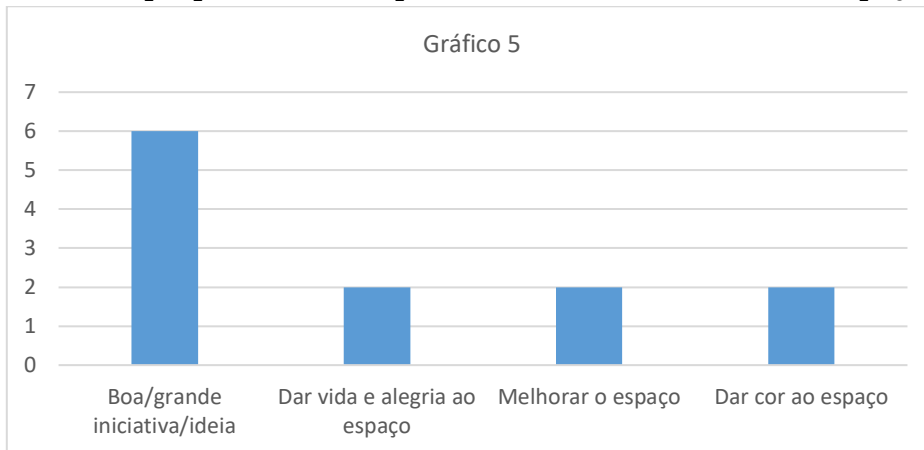


Tabela 5

Avaliação da Intervenção	Nº	%
Entrevistados		
Muito boa/grande iniciativa/ideia.	5	41,67
Dar vida e alegria ao espaço.	3	25
Melhorar o espaço.	2	16,66
Dar cor ao espaço.	2	16,66

Sabendo que o tema é a família qual a sua opinião sobre a importância desse tema para este local?

Educação Visual, Escola e Comunidade – Práticas de Aula e Interação no Espaço Público

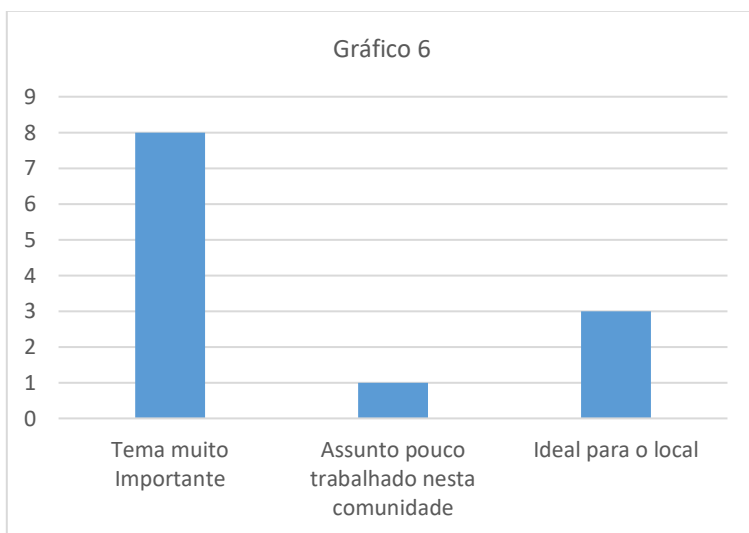
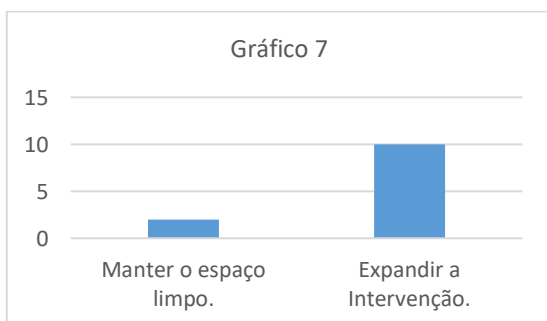


Tabela 6		
Avaliação do Tema	Nº Entrevistados	%
Tema muito importante.	8	66,67
Assunto pouco trabalhado na comunidade.	1	8,33
Ideal para o local.	3	25

Tem sugestões para outras intervenções ou para esta que está a acontecer?



Sugestões	Nº Entrevistados	%
Manter o espaço limpo.	2	16,67
Expandir a intervenção.	10	83,33

Todos os inquiridos valorizaram o projeto de intervenção, uns referiram a iniciativa do projeto como mais-valia outros recaíram sobre o impacto do produto sobre o espaço: “dar vida e alegria ao espaço”, “dar vida ao espaço”, “melhorar o espaço”. Quanto ao tema foi facilmente reconhecido e tido como “muito importante”, “ideal para o local”. Relativamente a sugestões apresentadas, a grande maioria dos entrevistados revelou desejo em expandir a intervenção por outras zonas do bairro. Saliento ainda um novo tema proposto, recolhido também do cotidiano da comunidade e com impacto na mesma “manter o espaço limpo”.



A turma e o seu projeto

— relação com a população e testemunhos dos intervenientes

Figura 27

3.- Apresentação dos resultados obtidos pela análise aplicada às entrevistas exploratórias.

Para avaliar o Projeto de Intervenção, as professoras e os alunos-autores efetuaram entrevistas exploratórias a elementos da comunidade que habita o espaço: um pai, três moradores e clientes do comércio e serviços e dois alunos-autores com o propósito de obter mais dados e sugestões no âmbito da investigação. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo. Foi também elaborado o registo fotográfico e vídeos.

Para a consumação destas entrevistas definiram-se três etapas. A primeira de elaboração do roteiro, a segunda relativa à entrevista propriamente dita e a terceira relativa ao processo de transcrição e pré-análise em busca de avaliações face aos objetivos delineados nesta pesquisa.

Na 1ª etapa foi possível constatar que este instrumento poderia responder às indagações da pesquisa. Na 2ª etapa, o momento da entrevista propriamente dita, foi possível perceber o que estava a acontecer, através das reações reais, e adaptar as perguntas às reações dos entrevistados. Na 3ª etapa, foi possível usufruir de uma experiência de pré-análise do material, de interpretação de dados, de distanciamento do facto vivido, revivendo o momento num outro ponto de vista. Assim a transposição das informações permitiu à investigadora-estagiária gerar novas impressões e hipóteses que serão aproveitadas, apontadas para serem investigadas, uma vez que se validam através da interpretação dos dados.

Nesse sentido apresentam-se sob a forma de grelha as citações consideradas mais pertinentes:

Entrevista a alunos [feita por alunos]	
PROCESSO	<i>“Ao realizar este projeto senti-me bastante bem, apesar de algumas vezes ter dificuldades”</i>
	<i>“Senti-me bem”</i>
	<i>“Acho mal porque não estarão a valorizar o nosso trabalho”</i>
	<i>“foram realizados com esforço e dedicação”</i>
TEMA	<i>“o tema logo em si é importante”</i>
	<i>“Tu podes criar amigos, laços com desconhecidos que se acabam por conhecer mas, sempre quem te irá apoiar em qualquer situação será a família.”</i>
	<i>“Isto me cativou muito”.</i>

	<i>“As decorações destas mesmas tendem a mostrar, a quem as lê e vê a importância do apoio familiar, a união e o poder exercido pelos laços familiares.”</i> <i>“é de salientar a beleza e a importância do mesmo[produto], visto que estas obras de arte têm como objetivo realçar a importância de uma boa e saudável relação entre as famílias para que a sociedade se torne mais estável e equilibrada.”</i>
TEMA/ RELAÇÃO C/COMUNIDADE	<i>“Ajudei as pessoas a compreenderem o significado de família”</i> <i>“Queria mais uma vez salientar que os alunos se esforçaram e trabalharam arduamente neste projeto de bem, que tende mostrar aos residentes do Barreiro a importância da família”</i>
LUGAR	<i>“Nós tentamos que este projeto se adaptasse ao local, onde nós trabalhamos e que nos deram para nós trabalharmos.”</i>
PRODUTO/ RELAÇÃO C/COMUNIDADE	<i>“conseguimos ao máximo como podemos ver em depoimentos de várias pessoas”</i>
PRODUTO	<i>“o trabalho está a valorizar o espaço.”</i> <i>“dei mais cor a este espaço.”</i> <i>“o projeto é bastante criativo e que vai chamar a atenção de todos os que virem estas árvores coloridas”</i>

Entrevista a familiar, pai [feita por aluno e docente]	
RELAÇÃO C/COMUNIDADE	<i>“É um trabalho feito pelos miúdos da escola, é o empenho deles”</i> <i>“Não destruíram nada, não estragaram. Muito pelo contrário, trouxeram mais uma cor ao nosso bairro, à nossa zona de habitação”</i> <i>“Os miúdos empenharam-se estiveram o ano letivo todo a trabalhar”</i> <i>“ver o plano deles”</i>
PRODUTO	<i>“os miúdos acham isto giro porque fica com cores diferentes e chama mais a atenção”</i>

	<i>“quem está sentado a beber o seu cafezinho também tem uma imagem diferente, fica mais colorido e tudo o que é cor chama a atenção e embeleza o local.”</i> <i>“voltar a pôr de origem vai ficar cinzento. Porque estava muito cinzento, assim fica mais bonito”</i>
LUGAR	<i>“é um local público, é um local onde passa muita gente e chama mais a atenção.”</i> <i>“Ficou colorido, ficou bonito e como é um espaço público, isto é de todos”</i>

Entrevista a elementos da comunidade [feita por docente]	
RELAÇÃO C/COMUNIDADE	<i>“Acho muito positivo, que a escola saia do seu espaço, que venha fazer coisas cá para fora.”</i> <i>“Já, quando vocês estavam a pintar eu estava a ver.”</i> <i>“Eu acho que iniciativas destas deviam haver mais por várias razões: primeiro ocupam as pessoas, as crianças ficam com ocupação e isso evita que sigam por outros caminhos “</i>
PRODUTO	<i>“ Não está a beneficiar o espaço? Eu acho que está!”</i> <i>“Eu acho que até dá outro ambiente, outra realidade”</i> <i>“E1-E já agora,, acham que o que está é suficiente?</i> <i>P1 – Não.</i> <i>P2- Todas.[relativamente à pintura das estruturas de suporte]”</i> <i>“Está aqui um bom trabalho, está giro!”</i>
TEMA	<i>“Claro o tema família é muito importante.”</i> <i>“Principalmente neste bairro.”</i> <i>“O que mudou foi mesmo o conceito familiar,”</i>
LEITURA	<i>“E1- E já deram uma olhadela aos pormenores?</i> <i>P2 – Não, os pormenores não. Eu só vi ainda figuras.”</i>

“E1 – Mas depois nós gostaríamos que dessem uma olhadela um pouco mais cuidada.

P1 – Sim, está bem.

P2 – Sim, sim.

E1 – Um trabalho diferente aborda a figura, a palavra, eles associaram a palavras que têm a ver com a família.”

4.– Análise e discussão de resultados

Após a apresentação dos resultados obtidos importa agora analisá-los e discuti-los, em função dos objetivos da investigação e à luz das leituras que apresentámos no enquadramento teórico.

A investigadora-estagiária relembra que este estudo parte de uma problemática identificada no contexto da prática pedagógica: Separação da Escola, do Bairro, da Comunidade e das suas repercussões (fraco envolvimento das famílias no percurso académico dos seus educandos, falta de interesse pela escola por parte dos alunos, fracos resultados escolares). Perante as lacunas observadas, o projeto desenvolve-se no sentido de inverter o crescente afastamento entre as partes e ao invés potenciar um estreitamento de relações sem descurar o cumprimento do programa e as metas curriculares da disciplina. A estratégia para reduzir a apatia e o pouco empenho dos alunos nos conteúdos que a disciplina propõe, passou por desenvolver um projeto que levava os alunos a mostrar o seu trabalho num contexto socialmente mais alargado, com um tema tão significativo mas tão pouco trabalhado entre a comunidade. Através do tema Família, os alunos trabalharam para a criação de um sentido de pertença, que percorreu as dimensões individuais (aluno), de grupo (turma) e comunidade escolar (a escola e meio físico e social envolvente). Os alunos sentiram o propósito e importância da disciplina, ao proporcionar-lhes ferramentas para a sua expressão. Foi visando atingir estes objetivos que as docentes delinearam a metodologia investigação ação e construíram instrumentos para a concretização e impacto deste projeto, desde a fase de observação, à reflexão; ação; avaliação e modificação, em que houve oportunidade de verificar as mudanças concretizadas, visíveis nos resultados apresentados e agora em análise.

Ciclos de fases do projeto e respetivos resultados

Os registos efetuados no contexto de observação participante e traduzidos nos esquemas dos ciclos expostos permitem obter uma visão simplificada dos resultados correspondentes a cada fase do Projeto de Intervenção.

Embora condicionados pelo calendário escolar e pela natureza do vínculo da investigadora (estagiária do mestrado), o projeto realizado obteve resultados e hipóteses que consideramos pertinentes como apontamentos para intervenções futuras.

Tendo presentes as palavras de Gardner (1994), ao referir que o desenvolvimento do ser humano é o reflexo de uma complexa interação entre a predisposição genética e o meio, mas para que esse crescimento se processe em pleno é necessário levar a cabo determinadas experiências propiciadoras de compreensão e reorganização do conhecimento, as professoras proporcionaram situações de aprendizagem através da expressão artística e da interação com o espaço público.

Como os alunos revelaram escassos conhecimentos sobre obras de arte plásticas, foram selecionados temas e conteúdos patentes nas artes plásticas, introduzindo-se a discussão e análise de obras de arte na sala de aula. A cultura visual funcionou como ligante entre os exemplos das obras que se foram abordando, e a cultura de imagens que os alunos estavam acostumados a reconhecer. Começou então a formar-se um grupo de elementos: figura humana, a relação entre a figura e o fundo, e definição de silhueta, presentes nas obras plásticas abordadas e também em tantos elementos visuais que circulam na cultura popular. Assim se foi dando forma ao tema família, às possíveis abordagens à sua representação e expressão. Os exemplos de arte pública fizeram a ponte entre o trabalho que se foi desenvolvendo na aula e o papel que este iria desempenhar nos espaços públicos, realçando a dimensão pedagógica destas obras de arte, as suas diversas materialidades, e interações com os espaços públicos. Desta forma a iniciação ao seu processo de apreciação faz-se pelas obras que se encontram num alcance mais próximo, a rua e a internet, onde todos se deslocam cotidianamente. A apresentação de obras de Arte Pública, Cultura Visual e Cultura Popular onde estavam patentes os conteúdos: figura-humana; figura-fundo e spray foi continuada através de uma leitura efetuada sobre as mesmas, com base nas estratégias de observação de Abigail Housen e Philip Yeanawinw. Assim foram utilizadas estratégias de realização de exercícios de leitura de sentido e diálogo com a obra de arte, procurando a

contextualização e a interpretação, geradora de múltiplos significados para além da percepção das qualidades visuais da obra. O contacto com a obra de arte revelou-se como o principal incentivo da experiência estética.

O resultado foi o aumento da motivação por parte dos alunos. Ainda assim, na exploração do tema Família, com recurso a desenho de observação, alguns alunos manifestaram receio da execução por não gostarem dos seus desenhos pelo que as docentes forneceram técnicas de desenho fornecidas por Betty Edwards que minimizassem a relutância de alguns alunos em realizar ao desenho à vista. Betty Edwards desenvolveu essas técnicas (uso de visor/ desenhar os limites da forma/ controlar o tempo/....) com base no método “Desenhando com o lado direito do cérebro”, método este que entende que a habilidade de desenhar requer apenas quatro requisitos básicos: 1) Percepção dos contornos da forma (linha); 2) Percepção dos espaços vazios (superfície); 3) Percepção das relações entre partes (proporção) e a 4) Percepção das luzes e da sombra. O objetivo é aumentar a confiança e criatividade dos alunos baseada na adequação das técnicas e na descoberta que a ciência tem realizado sobre as funções diferenciadas dos hemisférios cerebrais; Os alunos acabaram por superar os seus receios, alguns com elevada dedicação.

Na segunda fase, a deslocação ao Espaço Público permitiu a aproximação à comunidade e desencadeou contactos interactivos. Os alunos já tinham sido familiarizados com obras de arte publica na sala de aula, o que despertou neles uma vontade de conhecer e reflectir sobre os espaços do seu trajecto diário de uma outra forma menos passiva. Os momentos de interação dos alunos com a população local, em termos espaciais e temporais, permitiram o acompanhamento das diversas fases de trabalho de campo desde o reconhecimento do lugar; apreciação do kit pedagógico individual e do modo de exploração efetuado pelos alunos; execução de limpeza das estacas e motivaram desde logo abordagens espontâneas por parte da comunidade aos alunos e professores. “O que vão fazer?”. “Se precisarem de ajuda posso fazê-lo [limpeza das estacas e pintura base] e posso arranjar mais pessoas para fazê-lo” – ex-aluno dirigindo-se às professoras. Um dos frequentadores do espaço acabou por ajudar na limpeza.

Na terceira fase, em contexto sala de aula os alunos fizeram explorações plásticas bidimensionais e tridimensionais para adquirirem as competências de técnicas de spray, nomeadamente o stencil. Os alunos ainda que muito motivados e empenhados manifestaram

algumas dificuldades na aplicação da técnica nos modelos tridimensionais. Ainda assim a sua autoconfiança aumentou, não tendo nenhum aluno recusado ou evitado realizar a ação. Pelo contrário todos os alunos se empenharam e sempre que surgiram dificuldades solicitaram auxílio.

Nas aulas efetuadas no Espaço Público, aulas de campo, dadas para executar a obra propriamente dita – conjuntos em stencil verificou-se um aumento da interação com a comunidade e familiares. As dificuldades no domínio da técnica, as condições atmosféricas adversas e os impasses para clarificação da obra provenientes de agentes externos forçaram à reflexão sobre o produto e possíveis alternativas ao mesmo. Nesse momento a turma revelou-se mais unida do que nunca. Uma situação inédita, foi a de todos os alunos aderirem a aulas extra suplementares, num número de quatro, para participarem da tentativa de apresentação de propostas alternativas, entre outros. Por variadas vezes frisaram o seu empenho, esforço e vontade em fazer vingar o projeto. Assumiram-no como “o nosso trabalho” leia-se processo e produto. Uniram-se, assumiram diferentes tarefas e empenharam-se para ultrapassar os contratempos.

Por fim e após a apresentação formal ao público, referindo o processo e o produto procedeu-se à avaliação do projeto realizando entrevistas a familiares, comunidade e alunos, que serão agora analisadas à luz dos objetivos e questões que deram origem à investigação.

Fortalecimento das relações Escola, Família e Comunidade

A investigadora estagiária parte da definição de rua de Lefevre (1991), onde a rua é assumida como o lugar que torna público. “A rua extrai da obscuridade o que está escondido, publica o que acontece em outro lugar, em segredo. Ela deforma mas insere no texto social.” Parte daí porque pretende revelar à comunidade o que é feito na escola. Contudo o desígnio do projeto de intervenção não se limita ao transporte da obra para a rua. O projeto visou estender o campo da sala de aula, da escola até àquele lugar público. Assim os conteúdos, as técnicas, as aprendizagens foram feitas a partir daquele lugar público, aprofundadas em contexto sala de aula e mais tarde implementadas no mesmo lugar, em sete sessões de campo, tornando a obra numa intervenção site-specific com aproximações à Social Engaged Art definida por Pablo Helguera, e efetuada segundo a perspetiva de aprendizagem apontada por Gardner através de um projeto que dá sentido à disciplina e se propõe responder a um problema, que é significativo para os intervenientes, e

efetuado num ambiente sócio cultural. O kit pedagógico individual fornecido aos alunos na fase de 1º contacto com o local, sublinhou que intervir na cidade não é intervir no vazio, ou como diria Remesar “Intervir na cidade não é intervir numa tela branca”. Este material didático facilitou a relação pedagógica da turma com o espaço intervencionado: i) deu a conhecer os espaços a intervir, levando os alunos a observá-los através do desenho; ii) a estimular a criação de propostas de intervenção pública a partir da observação dos espaços, que pela ferramenta do desenho, foram dando projeção e sentido às ideias; iii) a fomentar a apropriação do espaço e sua comunicação como um lugar partilhado, que através das várias aulas de desenho foram tornando aquele espaço num outro lugar, aberto à participação dos elementos da comunidade. Durante as sessões realizadas, as pessoas aproximavam-se, intervinham, opinavam, tomavam conhecimento do processo e puderam ver e, em alguns casos, participar e assistir à sua conclusão. De igual modo, algumas das técnicas desenvolvidas na aula, como os conjuntos de máscaras de Stencil facilitaram a execução dos trabalhos na rua, e a sua aplicação direta, à vista de todos o que fomentou a interação e partilha de reflexões.

O que as professoras notaram durante a implementação do projeto é que a forma como essas trocas simbólicas acontecem através de contactos espontâneos, gestos de aprovação e de valorização, entre outros, influenciaram a própria intervenção, tal como a introdução desta nova dinâmica do espaço público alterou a forma de estar no local. Tornou-o potenciador de questionamentos, sugestões, reflexões e partilha de opiniões e da vontade de valorizar estes espaços comuns no futuro.

O reconhecimento deste estreitamento de relações está também patente nas declarações registadas aquando da realização das entrevistas:

“Acho muito positivo que a escola saia do seu espaço, que venha fazer as coisas cá fora”[elemento da comunidade]

“Já, quando vocês estavam a pintar eu estava a ver.” ”[elemento da comunidade]

“Eu acho que iniciativas destas deviam haver mais por várias razões: primeiro ocupam as pessoas, as crianças ficam com ocupação e isso evita que sigam por outros caminhos ”[elemento da comunidade].

“conseguimos ao máximo como podemos ver em depoimentos de várias pessoas”[aluna]

“É um trabalho feito pelos miúdos da escola, é o empenho deles” [pai]

“Não destruíram nada, não estragaram. Muito pelo contrário, trouxeram mais uma cor ao nosso bairro, há nossa zona de habitação” [pai]

“Os miúdos empenharam-se estiveram o ano letivo todo a trabalhar” [pai]

“ver o plano deles” [pai]

Aumento do nível de envolvimento da comunidade educativa nos processos de ensino aprendizagem

Nos documentos do Agrupamento de Escolas foi possível aferir que os pais e encarregados de educação nem sempre comparecem na escola, quando são solicitados para alguma reunião ou para outro tipo de assunto, e que as idas voluntárias à escola são muitíssimo escassas. Reconhecendo que é função da escola em parceria com os pais e encarregados de educação, atenuar as assimetrias sociais que vão surgindo ao longo do processo educativo e contribuir para um acompanhamento da aprendizagem dos alunos por parte dos seus educandos considerou-se fundamental proporcionar condições a todos os alunos para que eles consigam desenvolver e percorrer o seu próprio caminho escolar beneficiando de acompanhamento das famílias e com projeção na sociedade onde se inserem.

Relembrando através das palavras de Pereira (2008, p.252), “as relações escola-família não podem ser vistas em termos de poder/competência, mas apenas numa perspetiva de colaboração mais profunda, a parceria. O envolvimento dos pais converte-se, assim, numa variável importante na melhoria da qualidade de ensino” o objetivo do projeto foi estabelecer continuidade entre o mundo da escola e o da família, sem gerar rutura cultural e dos seus valores, e acima de tudo, estabelecer diálogo entre todos os agentes e parceiros educativos.

Para potenciar essa aproximação aos pais e educadores, o projeto quis responder melhor às necessidades e interesses dos familiares e dos próprios alunos criando uma oportunidade de fornecer aos pais/encarregados de educação um papel mais significativo, dentro de um espaço informal e de uso cotidiano. Neste sentido visou-se obter pais e educadores com atitudes mais responsáveis e informadas mas sempre reconhecendo na escola um papel crucial enquanto criadora e potenciadora desses estímulos.

Colocando o foco nos instrumentos de observação participante utilizados é possível referir que apesar da grande lacuna verificada ao nível da relação escola-família, existe por parte dos pais, familiares e outros elementos da comunidade um interesse/curiosidade em presenciar atividades desenvolvidas pela escola em contextos diferenciados, próximos e com assuntos que lhes dizem respeito. Embora nem todos os pais e encarregados de educação tenham comparecido nas sessões, ou dialogado com os alunos sobre o executado, os mesmos sentiram apoio por parte de elementos da comunidade que questionaram, comentaram, acompanharam e elogiaram o seu trabalho e também pelos próprios colegas que, através de trabalho colaborativo ajudaram a solucionar pequenas adversidades e apoiaram constantemente.

No fundo a extensão da sala de aula, ou seja, a visão dos espaços circundantes à escola como espaços pedagógicos facilitou a aproximação da comunidade educativa aos processos de ensino aprendizagem e simultaneamente potenciou um aumento de autoestima e autoconfiança por parte dos alunos. Por seu turno as docentes também usufruíram da prestação por verem reconhecido o trabalho experienciado.

Promover a reflexão sobre o conceito família e a partir daí uma atitude crítica e ativa de cidadania.

Gardner (2000) considera que as escolas deveriam preparar o cidadão para a vida, mostra que a educação deve ajudar o indivíduo a compreender o seu mundo, aprendendo a lidar com as mudanças e tornando-se cidadão. Defende que todo o indivíduo tem potencial para ser criativo e, com a sua criatividade, é capaz de enfrentar os problemas, integrando e interagindo como processo de transformação social. Portanto o professor deve ser o provocador de situações estimulando o diálogo e a interação, permitindo a aprendizagem em comunhão, para que se processe a educação real, anulando a dominação, a partir de ações contextualizadas com as aptidões de cada um e com o meio social, para que os jovens e adultos possam compreender o seu papel na sociedade.

Este projeto revela respeito pela especificidade dos alunos, ritmo, esperando conduzir à mudança de comportamentos e de conhecimentos envolvendo o indivíduo no contexto sociopolítico e cultural tal como preconizou Gardner.

Para tal o projeto assume as características dos intervenientes e recupera temas comuns próximos do cotidiano dos mesmos: Família – relações entre elementos, suas funções. A estratégia vingou a avaliar pelas declarações prestadas:

“o tema logo em si é importante” [aluna]

“Tu podes criar amigos, laços com desconhecidos que se acabam por conhecer mas, sempre quem te irá apoiar em qualquer situação será a família.” [aluna]

“Isto me cativou muito”. [aluna]

“As decorações destas mesmas tendem a mostrar, a quem as lê e vê a importância do apoio familiar, a união e o poder exercido pelos laços familiares.” [aluno]

“é de salientar a beleza e a importância do mesmo[produto], visto que estas obras de arte têm como objetivo realçar a importância de uma boa e saudável relação entre as famílias para que a sociedade se torne mais estável e equilibrada.” [aluno]

“Ajudei as pessoas a compreenderem o significado de família” [aluno]

“Claro o tema família é muito importante.” [elemento da comunidade]

“Principalmente neste bairro.” [elemento da comunidade]

“O que mudou foi mesmo o conceito familiar,” [elemento da comunidade]

O Projeto de Intervenção Artística revelou-se bem-sucedido na medida em que atingiu os objetivos a que se propôs, e simultaneamente viu ampliados o interesse e empenho manifestados pelos alunos (4 aulas extra não obrigatórias cumpridas a 100%), e o sucesso obtido na avaliação à disciplina, tendo os alunos lutado e conseguido superar a sua classificação anterior. Do lado da comunidade, apareceram sugestões de extensão da intervenção pelo bairro e de novos temas. Reconhecimento do trabalho realizado pela comunidade escolar e vontade que tenha continuidade. A todos os alunos foi entregue um prémio de mérito, um diploma valorizando o envolvimento numa atividade pioneira no âmbito de uma intervenção Site-Specif que aproximou a escola da comunidade.

Capítulo VI – Conclusões

1.Síntese conclusiva

A prática de aula da investigadora-estagiária como professora na disciplina de E.V, permitiu reconhecer o problema central da pesquisa e traçar o desenho metodológico seguido centrado na prática reflexiva. Desse modo assumiram-se como problemas, os denotados no período de observação de aulas da Unidade de Trabalho I e patentes nos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas: o fraco envolvimento dos alunos na escola, em particular na disciplina de EV e fraca cooperação entre a escola e a comunidade.

Para estreitar a cooperação entre a escola e a comunidade a investigadora-estagiária em colaboração com a professora orientadora de estágio e a professora investigadora e orientadora delinearam um projeto de intervenção, que parte de uma necessidade premente oferecendo sustentabilidade a um trabalho de projeto realizado num espaço público próximo à escola. É pois feita uma abordagem site-specific e com algumas dimensões da arte participativa e do trabalho de projeto suportando em Gardner a intenção de atribuir um sentido à aprendizagem. O projeto é feito a partir do espaço público, para o espaço e elementos que o constituem com a participação de cidadãos que cotidianamente o intercetam, visando a expansão do espaço de aprendizagem e a cooperação entre elementos da escola e comunidade e sem descurar o cumprimento do programa e das metas curriculares da disciplina de Educação Visual.

Clarificando o trajeto efetuado esmiúça-se o plano:

A Introdução percebe e expõe um enquadramento geral ao problema, apontando as motivações de intervenção, as ambições, os objetivos e a proposta metodológica. A investigadora-estagiária suporta-se nas perspetivas pedagógicas de Efland, Gardner e Dewey para enquadrar e justificar a proposta de intervenção. Sugere uma abordagem integrada do currículo que vai também ao encontro ao que Efland (2002) defende na medida em que traça como objetivo final da educação a ativação do potencial cognitivo do aluno conseguido através da amálgama de saberes organizados segundo necessidades sentidas pelo individuo, aluno e coletivo, turma e seu contexto socioeducativo. Embebida nas palavras de Dewey a investigadora-estagiária descortina uma necessidade eminente que serve de ponto de partida ao trabalho de projeto realizado e sobre o qual se faz uma permanente reflexão, reavaliação e ação, o que vai de encontro à construção das

aprendizagens significativas defendidas por Gardner. É justificada nas palavras dos autores e proposta uma aprendizagem onde os alunos aprendem fazendo (de várias formas, usando diversos tipos de saberes) junto da sociedade que integram, traçando o trajeto da sua construção também como cidadãos.

O Enquadramento propõe por um lado leituras que fornecem perspetivas de abordagem e permitem definir e consolidar a orientação pedagógica no leccionamento da disciplina bem como o enquadramento da turma e do tipo de projeto de intervenção, considerando as várias práticas artísticas que servem de modelo para potenciar o estreitamento da comunidade escolar. Aponta-se um entendimento daquilo que deve ser o ensino das artes, visando a importância da Educação Artística no desenvolvimento integral do ser humano, no desenvolvimento da sua cidadania ativa, e em diálogo com a comunidade potenciando a formação do indivíduo como entidade literada, crítica, criativa que é capaz de interpretar e agir em sociedade. Depois é efetuada uma revisão das visões de ensino artístico que compreendem um percurso no qual se inscreve tanto a abordagem de exemplos da obra de arte na sala de aula e a Cultura Visual, que também foram afloradas neste projeto.

Num segundo momento é feita uma aproximação às Artes no espaço Escolar. Aponta-se o significado da literacia em artes e o seu papel no currículo português. Daí se infere que a estagiária reconhece na disciplina de E.V. não só o papel definido nas competências Essenciais do Currículo (ME, 2001) mas também a oportunidade de criar situações de projeto que manobrando as várias competências promovam o desenvolvimento do indivíduo, nas suas especificidades, no modo individual de aprender e intervir e por outro lado de cooperar com os outros. Dessa forma será potenciado não só o desenvolvimento do indivíduo como a melhoria da sociedade. A capacidade crítica não foi descurada, pelo que se considera inevitável abordar quando se pretende fazer evoluir.

A Educação Artística acaba por sustentar um projeto educativo em arte que aplica estratégias de motivação de alunos e comunidade que envolvem a leitura e abordagem da obra de arte e algumas dimensões da cultura visual que permitiram relacionar os conteúdos da disciplina com a cultura de imagens dos alunos e da comunidade. Dentro da abordagem à obra de arte é feita uma aproximação à Arte Pública, como exemplo dos conteúdos a trabalhar na aula e também como exemplo de interação com os espaços públicos, seus usuários e modos de a vivenciar. O capítulo

abre um ponto para refletir sobre o Espaço Escolar e a Arte Pública no Espaço Escolar. Onde a definição e os limites do espaço escolar são refletidos e interpretados no questionamento sobre o território educativo aquando da facilitação da aproximação entre escola, família e comunidade. O espaço escolar assume-se como um importante instrumento a trabalhar quando se pretende alterar estratégias com vista a obter determinada aprendizagem e, assumindo a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos, o presente estudo propõe um modo de facilitar a aproximação entre as partes através de um projeto. Posteriormente é verificada a influência formativa das obras de arte Pública e casos de projetos de Arte Pública nas escolas. Debruçando-se noutro ponto sobre os modos de interação no espaço público culminando na perceção do que são artes participativas, definição de Pablo Helguera e a sua relação com a comunidade escolar.

O capítulo da Metodologia descortina os fundamentos da opção da investigadora-estagiária pela investigação-ação motivada pela centralidade da prática pedagógica que corresponde à implementação de uma Unidade de Trabalho contemplando ciclos de ação de investigação. Percebe-se que as aulas de Educação Visual reconheceram uma situação eminente que deu origem a um projeto, que sem descurar o cumprimento das metas curriculares, abraçou uma situação de intervenção em território partilhado com a comunidade estimulando permanentemente o pensamento reflexivo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e para açambarcar a experimentação e a realização de ações sistemáticas no espaço público e agora temporariamente também escolar.

A narração dos resultados é baseada numa observação participante, onde a investigadora-estagiária se socorre de um esquema complementar para analisar o reflexo das fases implementadas. No final do projeto, o mesmo é apresentado ao público e são efetuadas entrevistas compreensivas que avaliam a repercussão do mesmo no contexto. A amostra engloba elementos da família, comunidade e os próprios alunos pois todos eles atravessam, ou permanecem por algum tempo naquele espaço do seu cotidiano.

No capítulo do Projeto dá-se a conhecer todas as fases de planificação, implementação e desenvolvimento do projeto, processos inerentes, envolvimento dos alunos e da comunidade.

Na análise e discussão de resultados contrasta-se o trabalho de projeto realizado, processos e resultados, com as entrevistas (realizadas no local de intervenção antes e após o desenvolvimento do projeto).

A investigação permitiu concluir que foi possível chamar a atenção da comunidade em geral para o trabalho na escola e que tal se verifica quando se desloca a esfera de atuação da escola para o espaço público que é realmente habitado pela comunidade em estudo, com espaços de permanência e de passagem. Efetiva-se quando se propõe a recriação do espaço através da dinamização de um projeto de intervenção artística que pressupõe uma dinâmica de trabalho, deslocação e interação corporal, diálogo, etc. O lugar adquiriu uma nova dinâmica, chamando a atenção da comunidade no momento em que se introduziram nele alterações significativas que partiram das pessoas e vontades de quem os habita cotidianamente. A realização deste trabalho artístico no espaço cotidiano proporcionou aos alunos, a familiares e à comunidade um novo tipo de experimentação e de interação que não depende só de si, mas do coletivo e do próprio desenho do espaço urbano e dos elementos que o constituem.

Com o intuito de a comunidade escolar mais participativa e responsável assumiu-se que a escola deve procurar criar oportunidades para incorporar os familiares e comunidade educativa com o objetivo último de melhorar as aprendizagens dos alunos e ajudando-os a tornar-se melhores cidadãos que em última instância corresponderá a uma melhor sociedade. Para facilitar essa aproximação e para que a comunidade visse, reconhecesse e fosse corresponsabilizada pelas aprendizagens efetuadas na escola propôs-se a dinamização de um projeto no espaço público de uso cotidiano dos intervenientes. Sendo portanto proposta uma intervenção site-specific num lugar partilhado pelas partes, no caso Zona exterior, pedonal, de comércio/serviços/acesso a habitação e circulação da Rua 6 - Cidade Sol. Por outro lado revelou-se fulcral, pelo fundamentado em Dewey e Carl Rogers conforme referido no capítulo da metodologia, selecionar um tema constante no cotidiano dos intervenientes e facilmente ativado por eles – Família.

Verifica-se que com o propósito do reconhecimento da importância das aprendizagens efetuadas na escola é premente estabelecer ligações entre elas e a vida cotidiana, e os conteúdos patentes na mesma. Dessa forma torna-se pertinente revelar os conteúdos/elementos que se relacionam com o tema e que pertencem ao Programa Curricular e às Metas Curriculares e

simultaneamente surgem na Cultura Visual, Cultura Popular e na Arte Pública. Tendo sido identificados, no caso, os seguintes elementos: Figura Humana; Figura-Fundo e definição de silhueta. Também a técnica não deve ser demasiado complicada, inacessível do ponto de vista da comunidade. A técnica eleita é francamente manifesta na Arte Pública e facilmente reconhecida - o stencil bem como o spray.

Percebeu-se que garantido o reconhecimento dos elementos a trabalhar por parte de todos os intervenientes está garantida a literacia necessária à adesão ao projeto e também preconizada a motivação das partes. Por outro lado é possível delinear moldes de participação dirigidos à comunidade, que neste projeto derivaram essencialmente do contacto, sugestão e participação espontâneos e da realização de entrevistas compreensivas, mas que poderia ter sido conduzido de forma mais incisiva, nomeadamente com apresentação formal do projeto, anterior à realização do mesmo, solicitação de participação através de grelha em alguns conteúdos do projeto ou mesmo realização de sessões de trabalho.

No decurso do projeto foi ainda possível aferir que o kit pedagógico individual usado pelos alunos se revelou facilitador, no primeiro contacto com o local e como material de suporte para explicar o propósito e início do projeto aos elementos da comunidade mais curiosos. Tal como o uso das máscaras para aplicação de spray, no decurso da aplicação da técnica do stencil.

Estes recursos educativos revelaram-se fulcrais para o sucesso das ações e permitiram a partilha de momentos de aprendizagem com a comunidade.

A reflexão foi deste logo potenciada e comprovada através dos contactos espontâneos da população devido ao facto do espaço onde decorre a intervenção e grande parte do processo de execução da mesma ser partilhado pelos alunos, familiares e comunidade e por ser centrado em temas que lhes dizem respeito. Além disso foi potenciada através da apresentação ao público do processo e produto e pela realização de entrevistas estruturadas e exploratórias. Através delas é possível concluir, não só que foi feita uma reflexão sobre a iniciativa como dos conteúdos patentes na mesma. Ainda assim um dos aspetos mais marcantes para a população foi o contributo do produto para a imagem do espaço e outro o facto de os alunos estarem a realizar um trabalho com valor o que pressupõe uma ideia anterior negativa em relação às atividades desempenhadas pelos alunos neste meio socio economicamente desfavorecido.

Conclui-se portanto que o tipo de envolvimento estabelecido pretendeu responder aos condicionantes atrás descritos e aproximar a comunidade. Caracterizou-se essencialmente por contacto direto dos intervenientes no espaço público com o propósito de refletir sobre um tema comum e sobre a apropriação dada pelos alunos através do processo e da obra. Tal facto permitiu a ampliação do espaço educativo e incorporação de parte da comunidade escolar nela; permitiu a valorização do espaço escolar e das aprendizagens nele efetuadas e dos resultados escolares dos alunos envolvidos. Todos os intervenientes foram valorizados enquanto pessoas e coletivo. Os elementos da comunidade assumiram o projeto como algo não imposto por agentes externos, algo feito a partir daquele lugar, daqueles cidadãos; Alguns familiares manifestaram apreço por presenciar o trabalho dos educandos; Os alunos assumiram-se como criadores e cidadãos interventivos, mais interessados, empenhados, com mais autoestima e com melhores resultados escolares e as docentes também cresceram individualmente por presenciarem o reconhecimento do projeto junto da comunidade que o acolhe e por sentirem ter criado as oportunidades de aprendizagem significativa descrita por Dewey, Gardner e Efland.

Em forma de síntese:

As pessoas ficaram a saber o que se passa dentro da escola, sugestão de partilha das aprendizagens efetuadas.

O tema família serviu a inclusão da comunidade e da escola. Permitiu a leitura e reflexão crítica do tema e das suas alterações na sociedade atual.

A intervenção artística do lugar beneficiou o espaço resultando num novo espaço com mais significados, segundo a leitura feita pela comunidade escolar e familiares. O trabalho dos alunos foi percebido e reconhecido, tanto em termos de processo como de resultado.

O projeto cumpriu no decorrer das suas fases o programa curricular, tendo os alunos adquirido as competências essenciais solicitadas e expostas na planificação da unidade de trabalho e superando-as uma vez que houve a aproximação à comunidade no sentido de fomentar a corresponsabilidade por parte da comunidade escolar no envolvimento das unidades da escola, pelo que se considera conquistada a ambição de ampliar o território educativo, tornando-o também mais inclusivo. Verificaram-se alguns níveis de participação apontados por Pablo Helguera: Participação nominal – os observadores contemplaram o trabalho de forma reflexiva; alguns casos de

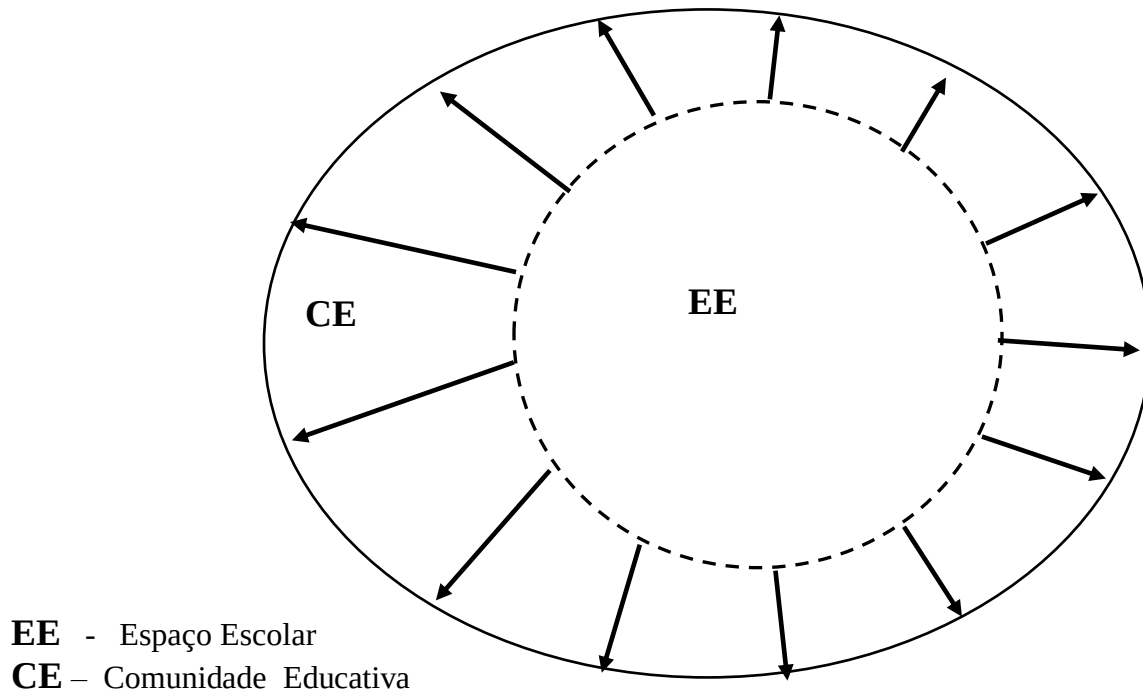
Participação dirigida – elementos da comunidade participaram na realização de tarefas simples: limpeza das estacas; algumas pessoas participaram de forma criativa na medida em que contribuíram com ideias, expansão da intervenção por mais estacas e novo tema para intervir (manter o espaço limpo); docentes e alunos efetuaram participação colaborativa.

O modelo de investigação ação adotado permitiu ajustar as necessidades individuais às do coletivo, na medida em que respeitou ritmos e interesses dos alunos. O trabalho de projeto foi o ligante da unidade de trabalho, dando um propósito ao trabalho dos alunos, estimulou a entreajuda entre alunos beneficiando a construção da identidade turma, aumentando a motivação e a autoconfiança.

2.Limitações do estudo e contributos para trabalhos futuros

As conclusões inferidas a partir dos dados recolhidos neste projeto de investigação fornecem algumas respostas mas revelam que o envolvimento da família e comunidade pode ser planeado com maior precisão, nomeadamente em várias sessões de participação programadas.

No entanto, a investigação aponta uma base comum para novas hipóteses de intervenção. Nesse sentido é proposta uma infografia:



→ prática de aula: trabalho de projecto como estratégia de alargamento do território educativo, por forma a incluir mais actores da comunidade escolar.

Como premissa principal sugere-se fazer coincidir o atual limite do Espaço Escolar com outro limite, o da Comunidade que o integra, propiciando deste Modo um Ambiente de Espaço de Aprendizagem Alargado. Esta ampliação da esfera de ação do espaço escolar, transportando-o para os espaços de vivência de outros representantes da comunidade escolar procura facilitar o estreitamento de relações entre escola, família e comunidade e consequentemente dar um contributo significativo para o aumento do envolvimento das famílias no percurso académico dos

seus educandos, o aumento do interesse pela escola por parte dos alunos e a melhoria dos resultados escolares.

Esta situação apenas fomentou um momento de alargamento do território educativo, apontando para a necessidade de incluir elementos da comunidade escolar ausentes, no sentido de os co-responsabilizar nos processos educativos. Foi um caso singular neste contexto, mas que poderá fornecer pistas para novas propostas no âmbito da docência em artes visuais, em particular, a importância dos professores na facilitação destes processos.

A segunda premissa é a de utilizar um projeto de criação artística dentro da comunidade, ou seja, dentro dos assuntos que importam a esta, um projeto feito a partir de um local, a partir de tudo e todos os que se incluem nele. Acredita-se que esse projeto permitirá contribuir para o crescimento individual e o do coletivo onde se inserem e contribuirá para a valorização dos alunos enquanto criadores e cidadãos interventivos.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia e webgrafia

- Acaso, M. (2009). *La Educación no son manualidades*. Madrid: Los libros de la catarata.
- Agirre, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística*. Universidad Pública de Navarra: octaedro - EUB.
- Aznar, G. (2005). *Idées.100 techniques de créativité pour les produire et les gérer*. (A. B. Mendes, Trad.) Paris: Éditions d'Organisation.
- Barbosa, A. M. (outubro de 2003). Arte-Educação no Brasil - Do Modernismo ao Pós Modernismo. *Revista Digital Arte&*.
- Barbosa, A. M. (2005). *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2009). Processo Civilizatório e Reconstrução Social Através da Arte. XII Simpósio Internacional Processo Civilizador - Civilização e Contemporaneidade. Recife.
- Bishop, Claire (2006). *The Social Turn: Collaboration and Its Discontents*. Disponível em:http://cam.usf.edu/CAM/exhibitions/2008_8_Torolab/Readings/The_Social_Turn_CBishop.pdf
- Cohen, L.; Marion, L.; Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Cortesão, L.; Stoer, S. (1997). “Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 7, p.7-28.
- Coutinho, L.; Sousa, A; Dias, A; Bessa, F; Ferreira, Mª J., Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, p. 3555-379.
- Departamento de Educação Básica. *Educação Visual – Ajustamento do Programa de Educação Visual 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Dewey, J. (1989). *Como Pensamos: Nueva Exposicion de la Relacion entre Pensamento Refl*. Barcelona: Paidós.

- Dewey, J. (2007). *Democracia e Educação*. Porto: Editora Plátano.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência (V. Ribeiro, trad.)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dewey, John (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*, trad. Lisboa: Relógio D'Água.
- Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 3º Ciclo*, vol. 1. Lisboa: Ministério da Educação.
- Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Metas de Aprendizagem – 3º Ciclo Educação Visual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, J.; Vasconcelos, M. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. *Revista Lusófona de Educação*, núm. 18, 2011, p. 173-192.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integration the Visual Arts in The Curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (1990). *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. NY & London: Teachers College
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, vol. 8, nº 2, p. 5-17. Estados Unidos: Stanford University.
- Elias, H. (2006) *Arte pública da Administração central e local do Estado Novo em Lisboa: sistemas de encomenda da CML e MOPC/MOP (1938-1960)*. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, 2006. Tese de Doutoramento. Disponível em: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/35438>
- Marques & Elias (2012) *Arte e arquitetura modernas em Lisboa. Os espaços escolares primários da década de 1950* *Revista Rossio* número 4. Disponível em: https://issuu.com/camara_municipal_lisboa/docs/rossio_4_simples.

Elias, H. & Vasconcelos, C (2008) Approaching Urban Space through Drawing: the garden and the neighbourhood, Proceedings of The Sensory Urbanism Conference, Glasgow, http://doc.cresson.grenoble.archi.fr/opac/doc_num.php?explnum_id=318

Erikson, E. (1976). Infância e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar.

Fonseca, D.(2015), Projecto “comunidArte”. Dinâmicas e interações sociais no espaço público. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação. Dissertação de Mestrado.

Fróis, J. P. (2005). As Artes Visuais na Educação: Perspetiva Histórica. *Tese de Doutoramento*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fróis, J. P., & al, e. (2000). Educação Estética e Artística. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Fróis, J. P., Marques, E., & Gonçalves, R. M. (2002). Primeiro olhar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gardner, H. (1994). Educación artística y desarrollo humano. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1996). Mentes que Criam. Porto Alegre: Artes Médicas. 100

Gardner, H. (1997). As Artes e o Desenvolvimento Humano. Porto Alegre

Gardner, H. (1983). Framer of Mind - The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Helguera, P. (2011). Educação para uma Arte Socialmente Engajada. Catálogo Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (NDP – Núcleo de Documentação e Pesquisa) – Pedagogia no Campo Expandido. Disponível em: http://www.fundacaobienal.art.br/site/upload/publicacao/pdf/1425997745_Pedagogia-no-campo-expandido-8Bienal.pdf.

Hernández, F. (2000). Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho. Porto Alegre: Artmed.

Kwon, M. (2000). One Place After Another.Site-specific art and locational identity. London: The MIT Press.Disponível em: https://monoskop.org/images/d/d3/Kwon_Miwon_One_Place_after_Another_Site-Specific_Art_and_Locationl_Identity.pdf

Lefebvre, Henri. (1991) Rumo à revolução cultural permanente. IN: A vida cotidiana no mundo moderno. São Paulo: Editora Ática.

Marinho, M. (2015) O Artista-professor entre lugares: uma investigação no ensino das Artes Visuais. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação. Dissertação de Mestrado.

Marques, I. (2012) Arte e Habitação em Lisboa 1945-1965, Cruzamento entre desenho urbano, arquitetura e arte pública. Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, 2012. Tese de Doutoramento

Pais, A. (2011) Fundamentos didatológicos e técnico-didáticos de desenho de unidades didáticas para a área de Língua Portuguesa. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1072/1/Artigo_UD.pdf

Parsons, M. (1992). Compreender a Arte. Lisboa: Editorial Presença.

Pereira, S. (2014) A pedagogia do trabalho de projeto na promoção da autonomia e da criatividade: um estudo de caso. Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Grupo Lusófona.

Pradel, J.-L. (2002). Reconhecer / compreender a arte contemporânea. Lisboa: Edições 70.

Proença, Maria Cristina Oliveira (2011) A Cidade e o Habitar no Pensamento de Henri Lefebvre. Dissertação de Mestrado.

Reis, R. (2007) Arte Pública como Recurso Educativo. Lisboa : Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes,7. Dissertação de Mestrado.

Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI XXI. (2006). Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.

Silva, Sérgio Vicente. A Escultura como Expressão Pública da Cidadania - A monumentalização da cidade de Almada entre 1974 e 2013, Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes, 2006. Tese de Doutoramento.

Soutelo, Rudesindo: Peça de arte amiga das crianças. Criação dum conto musical Revista Diálogos com a Arte – revista de arte, cultura e educação, nº3.

Vicente, S (2006) Escultura em espaços públicos de Almada [1936-2005]: da colecção à proposta de acção museal/educação patrimonial. Lisboa : Universidade de Lisboa. Faculdade de Belas Artes, 2006. Tese de Doutoramento.

Susana Sofia de Pires Cavaco Antunes Duarte

Educação Visual, Escola e Comunidade – Práticas de Aula e Interação no Espaço Público



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Agrupamento de Escolas de Santo António
– 121216

Escola Básica 2. 3 com Secundário de Santo
António

Ano Letivo 2015/2016

EDUCAÇÃO VISUAL – 9.º ANO

UNIDADE DE TRABALHO 2 –

FAMÍLIA _ INTERVENÇÃO ARTÍSTICA

Professora Orientadora Cooperante: Paula Celeste Martins						Professora estagiária: Susana Duarte – n.º 21405268		
Problemas diagnosticado:		Imaturidade que se traduz em pouca responsabilidade no cumprimento de tarefas, na conclusão das mesmas ou na pouca qualidade do resultado final. Conversa e distração constante relativamente aos objectivos de cada aula. Heterogeneidade de níveis de ritmo, concretização e finalização de trabalho.						
Unidade de trabalho:		Família _Intervenção em Espaço Público – Site Specific.			Total de número de aulas:		30	
D	METAS CURRICULARES		CONTEÚDO S	ATIVIDADES	AP	RECURS OS	AVALIAÇÃ O	
	OBJETIVOS GERAIS	DESCRIPTORES DE DESEMPENHO						
REPRESENTAÇÃO	6.Dominar a aquisição de informação intuitiva e de informação estruturada	6.1: Desenvolve ações orientadas para a compreensão de informação adquirida de forma intuitiva, que desenvolve padrões representativos através de imagens percecionadas/sentidas. 6.2: Desenvolve capacidades de representação linear estruturada que permite organizar e hierarquizar informação, como base interpretativa do meio envolvente.	COMUNICAÇÃO: A - Elementos Visuais na Comunicação FORMA: Percepção visual da forma	A – Os alunos fazem, durante as férias, o levantamento gráfico, com lápis de grafite, do seu envolvimento, da sua família (conceito alargado de família inclui parentes, amigos, animais de estimação, etc.) – Desenho de observação, figura humana . Devem-se sublinhar as relações estabelecidas entre os membros da família. A.1.- Recolha dos desenhos. A.2. – Avaliação dos desenhos. A.3. – Em sala de aula procede-se à análise conjunta do trabalho efectuado. Seleção dos desenhos mais adequados ao tema e aos objectivos apresentados.	2	Lápis de grafite Papel A4	Avaliação Formativa: (Análise coletiva de resultados; Debates alargados; Orientação individualizada). Grelha de registo de observação : a)Comportamento (respeita as regras da sala de aula; participa/interessa-se; respeita as regras da comunicação oral). b) Materiais.	
	REPRESENTAÇÃO	5.Relacionar processos de construção da imagem no âmbito da percepção visual.	5.1: Explora figuras reversíveis, através do desenho livre ou do registo de observação digital (alternância de visualização).	FORMA: Percepção visual da forma	A.4. – Ampliação e redução dos desenhos seleccionados, obtenção de desenhos a várias escalas. Construção de máscaras. A.5. – Brainstorming e registo de palavras sobre a temática. Registo em computador e impressão. Criação de máscaras.	1	Fotocópias. Quadro Negro. Computador	

DISCURSO	7.Reconhecer o âmbito da arte contemporânea	7.1: Compreender e distinguir a arte contemporânea no âmbito da expressão (tom provocativo e crítico, experiências físicas e emocionais fortes, ausência de regras pré-estabelecidas). 7.2: Aplicar conceitos de obra de arte abstrata e figurativa, em criações plásticas bi e/ou tridimensionais (pintura, escultura, arte pública, instalação e site specific, arte da terra (landart), performance/arte do corpo: ação, movimento e presença física).	COMUNICAÇÃO: O: A - Elementos Visuais na Comunicação FORMA: Percepção visual da forma LUZ/COR: A cor/luz no envolvimento	B.1. Visita de Estudo ao CAM. O Círculo Delaunay. B.2. Apresentação de PowerPoint com síntese dos Movimentos Artísticos do final do século XIX e Século XX. Identificação de técnicas e paletas de cor próprias de cada Movimento apresentado. B.3. Exploração de linha, pincelada, mancha. Utilização de guache e de vários tipos de pincéis e outros instrumentos de registo.	4	Projector. Pincéis redondos, Espatulas. Trinchas. Dedos. Esponjas Tinta guache.	c) Trabalhos e sebenta. (interpreta e sintetiza os conhecimentos; tem organização e método de trabalho; aplica conhecimentos e técnica; apresenta soluções criativas; faz leitura gráfica; faz análise gráfica).
	4.Conhecer processos de construção da imagem no âmbito dos mecanismos da visão.	4.2: Identificar e registar a relação existente entre figura e fundo, utilizando os diversos meios de expressão plástica existentes (figura em oposição, fundo envolvente, etc.).	COMUNICAÇÃO: O: A - Elementos Visuais na Comunicação B - Códigos de Comunicação Visual ESPAÇO: D - Representação do espaço. Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-Escuro; Gradação de nitidez LUZ/COR: A cor/luz no envolvimento	C. Apresentação de PowerPoint sobre Figura-Fundo. C. 1. Composição figura-fundo, reconhecimento de áreas diferenciadas a obter. D. – Apresentação do Projeto de Intervenção Artística em Espaço Urbano. D.1. – Debate sobre a importância das imagens no comportamento das pessoas.	2	Projector. Lápis de grafite. Papel A4 Projector.	
	3.Dominar procedimentos sistemáticos de projeção	3.1: Desenvolver ações orientadas para a prática de técnicas de desenho, que transformam os resultados numa parte ativa do conhecimento. 3.2: Aplicar procedimentos de projeção em configurações diferentes, com o objetivo de desenvolver objetos.	COMUNICAÇÃO: O: A - Elementos Visuais na Comunicação B - Códigos de Comunicação Visual ESPAÇO: D - Representação do espaço. Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-Escuro; Gradação de nitidez LUZ/COR: A cor/luz no envolvimento	E. – Contacto com o local, visita exterior. Cada aluno leva para o local um desdobrável fornecido pelas docentes onde deverá registar a sua apropriação do lugar. O desdobrável inclui desenhos do lugar, reproduções dos desenhos selecionados (família) a diversas escalas e as palavras relacionadas com a temática e previamente apontadas pelos alunos. E.1. - Fazer o Levantamento gráfico do seu envolvimento - local de intervenção – esboço cotado da estrutura que suporta as árvores e esboço de proposta de intervenção nas mesmas.	2	Desdobrável Lápis de grafite Lápis de cor. Caneta preta. Marcadores. Aquarela.	

DISCURSO	8. Refletir sobre o papel das manifestações culturais e do património.	8.1: Distinguir a diversidade de manifestações culturais existente, em diferentes épocas e lugares (cultura popular, artesanato, valores, crenças, tradições, etc.). 8.2: Identificar o património e identidade nacional, entendendo-os numa perspetiva global e multicultural (tipos de património: cultural, artístico, natural, móvel, imóvel, material, imaterial, etc.).	ESTRUTURA Estrutura/Forma/Função FORMA: Percepção visual da forma LUZ/COR: A cor/luz no envolvimento.	F. Apresentação de técnicas de spray através de demonstração. F.1. Primeiro contacto dos alunos com técnicas de spray. F.2. Aplicação da técnica em superfície bidimensional recorrendo às máscaras produzidas (figuras e palavras). F.3. Análise conjunta dos trabalhos expostos em sala de aula. F.4. Aplicação da técnica em superfície tridimensional, modelo tridimensional, recorrendo de novo às máscaras produzidas (figuras e palavras).	4	Cartão. Sprays. Cartolina de cor próxima à da madeira. Máscaras (figuras a várias escalas e letras).
	10. Reconhecer o papel das trajetórias históricas no âmbito das manifestações culturais.	10.1: Desenvolver ações orientadas para o conhecimento da trajetória histórica de manifestações culturais, reconhecendo a sua influência até ao momento presente. 10.2: Investigar o objeto/imagem numa perspetiva de reflexão que favorece percepções sobre o futuro.	COMUNICAÇÃO: A - Elementos Visuais na Comunicação B - Códigos de Comunicação Visual C - Papel da Imagem na Comunicação ESPAÇO: D - Representação do espaço. Sobreposição; Dimensão; Cor; Claro-Escuro; Gradação de nitidez FORMA: Percepção visual da forma	G. Exploração do desdobrável individual, em sala de aula, com o intuito de encontrar soluções gráficas para a intervenção em espaço urbano – site-específico. Definição de soluções plásticas: selecção de paleta de cores, aplicação das figuras seleccionadas, aplicação da técnica de spray e de outros materiais. G.1. Representação do espaço a utilizar, isoladamente ou de modo integrado. Aplicação de sobreposições, variações de dimensão, de cor ou de gradação.	5	Cola. Tesoura. Experiências de spray. Lápis de grafite. Lápis de cor. Caneta preta. Marcadores. Aquarelas
	13. Reconhecer o papel da investigação e da ação no desenvolvimento do projeto.	13.1: Desenvolver ações orientadas para a investigação e para atividades de projeto, que interpretam sinais e exploram hipóteses. 13.2: Desenvolver capacidades de relacionar ações e resultados, que condicionam o desenvolvimento do projeto.	COMUNICAÇÃO: A - Elementos Visuais na Comunicação B - Códigos de Comunicação Visual C - Papel da Imagem na Comunicação FORMA: Percepção visual da forma LUZ/COR: A cor/luz no envolvimento	H. Definição de soluções plásticas retiradas das propostas individuais. H.1. Aplicação no local em várias sessões (trabalho de campo).	10	Máscaras (figuras a várias escalas e letras). Sprays. Cola. Pincéis. Trinchas. Tinta acrílica. Diretora de Turma