

SOFIA VITAL BAPTISTA HENRIQUE

**PINTURA MURAL: PATRIMÓNIO E ECOSSISTEMA LOCAL
- MOTIVAÇÃO E COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES
VISUAIS**

Orientadora: Professora Doutora Inês Marques

**Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração**

Lisboa

2023

SOFIA VITAL BAPTISTA HENRIQUE

**PINTURA MURAL: PATRIMÓNIO E ECOSSISTEMA LOCAL
- MOTIVAÇÃO E COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES
VISUAIS**

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada
defendido em provas públicas para a obtenção do
Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º
Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
conferido pela Universidade Lusófona – Centro
Universitário de Lisboa, no dia 22 de março de
2023, perante o júri, nomeado pelo Despacho de
Nomeação n.º 183/2023, de 6 de março de 2023,
com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Constança
Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Arguente: Professora Doutora Rita Isabel Fontes
da Costa Carvalho

Orientador: Professora Doutora Inês Maria
Andrade Marques

Universidade Lusófona – Centro Universitário de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

LISBOA

2023

Epigrafe

“All artists are alike. They dream doing something that’s more social, more collaborative, and more real than art.”

Dan Graham

Agradecimentos

Quero agradecer à minha mãe, Alice Batista, pelo constante apoio e atenção. Se este trabalho está a ser feito é pelo seu apoio e constante incentivo. Desde sempre, mostrou ser uma mulher de armas que, se porventura não conseguiu alcançar os seus sonhos, primou por motivar-me em alcançá-los, mesmo que para isso tivesse de superar muitas adversidades. Extremamente grata pela minha vida e pela razão da minha existência, especialmente pelos seus conselhos preciosos e exemplo de coragem!

Segue-se o meu agradecimento ao meu marido e companheiro, Filipe Henrique, porque, durante este percurso, garantiu um ambiente tranquilo, cedeu tempo e dedicou a atenção necessária à nossa filha, quando a mãe estava assoberbada de trabalho. A minha pequena Gabriela Henrique pela sua candura e carinho que apoiou a mãe e a ajuda a seguir em frente, porque dá uma forte razão para lutar pelos meus objetivos.

Quero agradecer, aos professores que acompanharam este projeto de perto, a saber: o professor Paulo Serra pela cedência do seu espaço de trabalho e pela partilha da sua grande experiência profissional através da orientação da Prática de Ensino Supervisionada; a professora Doutora Inês Marques, pelo esclarecimento de dúvidas e a orientação quer artística, quer teórica na composição escrita deste documento, bem como o apoio e a coragem dada para a realização desta investigação até ao fim.

Aos artistas que enriqueceram este trabalho e que demonstraram ser dois grandes amigos, por disponibilizarem o seu tempo e por partilharem o seu trabalho artístico fantástico com a turma: Francisco Camilo e Sónia Moura.

Agradeço com carinho ao grupo de alunos do 12º E do ano letivo de 2020/21 que cooperaram, que foram organizados e que acreditaram tanto neste projeto quanto eu, especialmente pela disponibilidade em irem à escola para além da sua carga horária.

Aos auxiliares da ação educativa pela sua simpatia, pelos recursos materiais disponibilizados, quando necessário, para esta intervenção, deixando o espaço por

minha conta, sempre que requeri mais horas, para além do horário de funcionamento do Bloco do Refeitório.

Agradeço à Direção da ESMA pela oportunidade para realizar este projeto no espaço escolar e de terem possibilitado o financiamento dos recursos materiais para concretização do mural.

Segue-se o meu profundo agradecimento à restante família: pai, sogros e amigos chegados. Aos professores que marcaram o meu percurso, inspirando esta luta pela minha vocação de artista-professora.

Grata e um bem-haja!

Resumo

O presente estudo resultou de uma investigação realizada no âmbito da prática pedagógica educativa supervisionada, numa turma do curso de Artes Visuais do 12º ano, no ano letivo de 2021/22, composta por 11 alunos(as) inscritos(as) na disciplina de Oficina de Artes. Apresenta uma reflexão sobre a importância do ensino das artes visuais em pleno século XXI e como devem de ser transmitidos os conteúdos artísticos, perante o cenário da Pós-modernidade, fundamentada a partir da revisão da literatura. Reflete sobre a importância de abordar meios e técnicas de expressão da arte contemporânea, novas linguagens artísticas, nomeadamente da *Street Art* e de transmitir esse conhecimento como estímulo aos(as) alunos(as) jovens que se revêm nestas manifestações artísticas. Foram também, aprofundadas estratégias que levam a uma prática educativa reflexiva e humanística, procurando promover a motivação e a cooperação em sala de aula, numa prática educativa aberta à comunidade de dentro e de fora da escola. Procurou-se dar aos(as) alunos(as) referências de nomes ligados à arte contemporânea, promovendo assim o conhecimento artístico e a objetivação de alvos para a sua vida académica futura.

Numa perspetiva da construção de um objeto artístico com uma abordagem temática sobre o património local e a sensibilização/consciencialização para a preservação do ecossistema com o tema – *Mural: Património e Ecossistema local* – foi realizado um estudo empírico. A metodologia de investigação usada foi a/r/tografia, devendo-se, principalmente, ao facto ter sido conduzido, estruturado e aplicado aos olhos de uma professora e artista plástica, refletindo sobre estes dois universos que se cruzam e se misturam em sala de aula que tanto têm de antagónicos como de análogos. Da pesquisa em artes resultou a criação de um objeto artístico projetado e pintado num espaço aberto à comunidade educativa.

Os resultados aferidos mostram o potencial artístico alcançado pelos(as) alunos(as), a sua capacidade de reflexão, o seu espírito crítico e analítico perante o desafio proposto da pintura de um mural. As evidências e os dados apresentados, para além dos trabalhos gráficos e plásticos realizados, ao longo do desenvolvimento da unidade didática, podem ser compreendidos através da leitura das reflexões escritas pelos(as) alunos(as) e pelo próprio objeto final – o mural – que tanto beneficiou as aprendizagens dos alunos quanto empoderou, do ponto de vista artístico, a Escola Secundária Marquesa de Alorna de Almeirim onde foi realizada a investigação.

Palavras-chave

Ensino, Pós-modernidade, *Street Art*, Motivação, Cooperação, A/R/Tografia

Abstract

This study resulted from an investigation carried out within the supervised educational pedagogical practice, in a class of the 12th grade Visual Arts course, in the school year 2021/22, composed of 11 students enrolled in the discipline of Oficina de Artes. It presents a reflection on the importance of teaching visual arts in the 21st century and how artistic contents should be transmitted, in the post-modern scenario, based on the literature review. It thinks over the importance of approaching means and techniques of expression of contemporary art, new artistic languages, namely Street Art and of conveying this knowledge as a trigger to young students who conform with these artistic manifestations. Strategies were also studied in depth that lead to a reflexive and humanistic educational practice, seeking to promote motivation and cooperation in the classroom, in an educational practice open to the community inside and outside the school. It was sought to give the students references to names connected to contemporary art, thus promoting artistic knowledge and the objectification of targets for their future academic life.

In a perspective of the construction of an artistic object with a thematic approach on local heritage and awareness/awareness raising for the preservation of the ecosystem with the theme - Mural: Património e Ecosistema local – it was carried out an empirical study. The research methodology used was a/r/tography, mainly due to the fact that it was conducted, structured and applied through the eyes of a teacher and plastic artist, reflecting on these two universes that intersect and mix in the classroom that have both antagonistic and analogous. From the arts research resulted the creation of an artistic object designed and painted in a space open to the educational community.

The results obtained show the artistic potential achieved by the students, their capacity for reflection, their critical and analytical spirit when faced with the proposed challenge of painting a mural. The evidence and the data presented, beyond the graphic and plastic works carried out throughout the development of the didactic unit, can be understood through the reading of the written reflections of the students and the final object itself - the mural - which both benefited the learning of the students and empowered, from an artistic point of view, the Marquesa de Alorna High School in Almeirim where the research was carried out.

Key-words

Education, Postmodernity, Street Art, Motivation, Cooperation, A/R/Tography

Abreviaturas e Siglas

AE	Aprendizagens Essenciais
AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BECRE	Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos
DAC	Domínios de Articulação Curricular
DBAE	<i>Discipline Based Art Education</i>
DGE	Direção-Geral da Educação
DT	Diretora de Turma
E@D	Ensino à distância
ESMA	Escola Secundária Marquesa de Alorna
EV	Educação Visual
INSEA	<i>International Society For Education Through Art</i>
MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
ME	Ministério da Educação
OA	Oficina de Artes
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PNA	Plano Nacional das Artes
POA	Programa de Oficina de Arte
UD	Unidade Didática
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	I
Resumo	II
<i>Abstract</i>	III
Índice Geral	IV
Índice de Figuras	V
Índice de Gráficos	VI
Índice de Tabelas	VII
Índice de Anexos	VIII

Introdução.....	16
------------------------	-----------

Primeira Parte

Capítulo I Mapa Teórico.....	20
-------------------------------------	-----------

1.1 - O Ensino das Artes Visuais.....	21
--	-----------

1.1.1 A importância da educação artística	21
1.1.2 A educação artística e a pós-modernidade	24
1.1.3 Currículo de artes visuais no século XXI.....	28
1.1.4 Reflexão final sobre a educação artística e o ensino das artes visuais	31

1.2 – A Motivação e o Ensino das Artes Visuais	34
---	-----------

1.2.1 A Adolescência e o desenvolvimento social e gráfico	34
1.2.2 A motivação e a sua importância no Ensino das Artes Visuais	36
1.2.3 Reflexão sobre a motivação no Ensino das Artes Visuais	38

1.3 - A Cooperação no Ensino das Artes Visuais.....	39
1.3.1 A cultura educativa e a sua Influência na prática cooperativa	39
1.3.2 A atitude cooperativa no empoderamento das escolas.....	40
1.3.3 A prática cooperativa no Ensino das Artes Visuais.....	42
1.3.4 Reflexão Final sobre a importância da Cooperação no Ensino das Artes Visuais	44
 1.4 - Arte Contemporânea como Estratégia de Aprendizagem.....	 45
1.4.1 A pós-modernidade e a arte contemporânea – exemplos de artistas.....	45
1.4.2 Cultura visual e a <i>Street Art</i>	53
1.4.3 Processo de trabalho e técnicas de pintura de <i>Street Art</i>	54
1.4.4 Reflexão final sobre a utilização de técnicas artísticas contemporâneas em sala de aula.....	56

Segunda Parte

Capítulo II Estudo Empírico.....	58
 2.1 O artista-Professor e o artista-investigador-professor.....	 59
2.2 A/R/Tografia: abordagem metodológica usada durante a investigação.....	60
2.3 Metodologia usada.....	65
2.3.1 Disciplina de Desenho A.....	67
2.3.2 Disciplina de Oficina de Artes.....	74
2.4 Apresentação do estudo empírico.....	76
2.4.1 Caracterização e enquadramento da escola e da turma	78
2.5 Unidade Didática	82
2.5.1 Os DAC e os projetos interdisciplinares.....	98
2.6 Avaliação em artes visuais.....	104
2.7 Reflexão final sobre a problemática e os objetivos da investigação	110

Terceira Parte

Capítulo III Análise dos Resultados.....	113
---	------------

3.1 Questionários aos(às) alunos(as).....	114
3.2 Questionários aos(às) Auxiliares de Ação Educativa	129
3.3 Entrevistas realizadas.....	134
Capítulo IV – Conclusões, limitações e soluções para futuras investigações....	141
4.1 Conclusões do estudo.....	141
4.2 Limitações do estudo e sugestões para futuras investigações.....	146
Referências Bibliográficas	149

Anexos

Anexo 1 – Planificações da UD – “Mural: Património e Ecosistema Local.”.....	157
Anexo 2 – Planificação do DAC – “Teatro – uma arte com muitas artes.”.....	159
Anexo 3 – Materiais e Recursos: PowerPoint sobre <i>Street Art</i>	161
Anexo 4 – Plataformas Virtuais: Microsoft Teams e WhatsApp da turma.....	166
Anexo 5 – Ficha de Avaliação Diagnóstica de Desenho A.....	167
Anexo 6 – Desenhos dos Alunos da Atividade 1) – Desenho diagnóstico.....	168
Anexo 7 – Resultados do <i>Mind Map</i>	169
Anexo 8 – Portefólios dos(as) Alunos(as) – (2 exemplos).....	171
Anexo 9 – Fotos das Visitas de Estudo.....	173
Anexo 10 – Cartazes.....	175
Anexo 11 – Ficha de Autoavaliação da disciplina de Oficina de Artes.....	176
Anexo 12 – Ficha de Autoavaliação da disciplina de Oficina de Artes.....	177
Anexo 13 – Questionários.....	178
Anexo 14 – Entrevistas.....	180
Anexo 15 – Critérios de Avaliação.....	201
Anexo 16 – Grelha de Avaliação.....	202
Anexo 17 – Autorizações de Recolha Fotográfica	203
Anexo 18 – Lista de Material para o Mural	204

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1_ Intervenção: “Picnic,” for “One Day in the Room,” do grupo Oda Projesi. Cortesia de: https://bit.ly/3WBTDof	48
Figura 2_ As artistas: Özge Acıkkol, Günes Savas and Secil Yerse, Cortesia https://bit.ly/3zHtkDd	48
Figura 3_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza (envolvência da obra), Cortesia de: https://bit.ly/3E5yRpQ	49
Figura 4_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza. Cortesia de: https://bit.ly/3E5yRpQ ..	49
Figura 5_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza (envolvência da obra). Cortesia de: https://bit.ly/3E5yRpQ	49
Figura 6_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza. Cortesia de: https://bit.ly/3E5yRpQ .	49
Figura 7_ Pejac. Everything is relative, Carabanchel, madrid, 2022. Cortesia de: https://www.pejac.es/outdoor	50
Figura 8_ Pejac. Everything is relative, Carabanchel, madrid, 2022 (Pormenor da obra). Cortesia de: https://www.pejac.es/outdoor	50
Figura 9_ Pejac. Superando, Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander, Espanha, 2020. Cortesia de: https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/116584-3-murais-homenagem-aos-profissionais-da-saude-durante-a-pandemia.htm	50
Figura 10_ Pejac. Superando, Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander, Espanha, 2020. Cortesia de: https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/116584-3-murais-homenagem-aos-profissionais-da-saude-durante-a-pandemia.htm	50
Figura 11_ Fig. Vhils, <i>Retrato de José saramago</i> , Praia da Lourinhã, 2020. Cortesia de: Vhils. Disponível em: https://vhils.com/video/jose-saramago-lourinha-2020	51
Figura 12_ Fig. 12_ Pixel Pancho e Vhils, Andróide steampunk, 2013. Cortesia de: Under dogs e Miguel Vinagre. Disponível em: https://www.thisiscolossal.com/2013/11/pixel-pancho-and-vhils-collaborate-on-the-streets-of-lisbon	52
Figura 13_ Pixel Pancho e Vhils, Andróide steampunk, 2013. Cortesia de: Under dogs e Miguel Vinagre. Disponível em: https://www.thisiscolossal.com/2013/11/pixel-pancho-and-vhils-collaborate-on-the-streets-of-lisbon	52

Figura 14_Citação Visual Literal, A/r/tography. Cortesia de https://artography.edcp.educ.ubc.ca	61
Figura 15_Bruce Nauman, <i>Shoulder With 3 Arms (Study for Shoulder Tree)</i> , watercolor and ink, 40x62,2 cm, 1967, cortesia de https://www.artnet.com/artists/bruce-nauman/shoulder-with-3-arms-study-for-shoulder-tree-yM8jl2BKj2J4tPbNGgZkUA2).....	68
Figura 16_ <i>Timeline</i> . Calendarização das atividades realizadas durante a PES (Prática de Ensino Supervisionada) no ano letivo 2021/22.....	85
Figura 17_Organograma com as fases da unidade didática, Mural: Património e Ecosistema Local.....	86
Figura 18 e 19_ Aula de 8 de fevereiro. Apresentação teórica do projeto à turma do 12º E	87
Figura 20 e 21_Mind Map. Exemplos de mapas mentais realizados no âmbito da atividade sobre o tema (Art)ivismo: Património e Ecosistema local.....	88
Figura 22 e 23_ Aula de 22 de fevereiro. Aula síncrona com a artista Sónia Moura; Pintura da artista, tinta da china sobre papel, 2007.....	89
Figura 24 e 25_Pesquisa; Poema de Herberto Helder; Desenhos da professora e Livros de arte	90
Figura 26 e 27_ Propostas Individuais. Desenhos para o mural, tendo em conta o tema e a pesquisa realizada.....	90
Figura 28_Montagem de todas as propostas gráficas individuais.....	90
Figura 29 a 31_ Aula do dia 8 de março com a presença do artista Francisco Camilo.....	91
Figura 32_ Desenho na parede com spray. Aplicação de técnica “à mão livre”	91
Figura 33_Mural pintado em Almeirim “Caçada Real”, cortesia de Pedro Miguel Ribeiro: http://jornalalpiarcense.blogspot.com/2015/05/mural-de-arte-urbana-em-almeirim.html ..	92
Figura 34_Francisco Camilo, cortesia de: https://www.alpiarcense.com/francisco-camilo-de-vandalo-a-artista-de-rua/	92
Figura 35_Documentário: “Banksy – Throught The Gift Shop”. Cortesia de: https://bit.ly/3Co26Sn	92
Figura 36 e 37_ Aula de 15 de março. Cooperação entre os alunos e o artista Camilo.....	93

Figura 38 e 39_Última intervenção, exemplo de cooperação e motivação dos alunos....	94
Figura 40 e 41_ Resultado Final. Assinatura dos alunos.....	95
Figura 42 e 43_ Inauguração do mural. Entrega formal da obra à Instituição com a presença dos elementos da Direção.....	95
Figura 44 e 45_ <i>Work in progress</i> . Ilustração do poema do poeta local Francisco Henriques.....	96
Figura 45_Poema de Francisco Henriques.....	97
Figura 47 a 49_ Resultados Finais, pintura a acrílico sobre tela.....	97
Figura 50 a 53_ Cenários digitais.....	98
Figura 54 a 57_ Visita ao Museu José Malhoa; Visita à ESAD. Apresentação do espaço da ESAD; Participação na oficina de técnicas de Impressão; Exemplo de livro de artista.....	101
Figura 58 e 59_ Visita ao Museu de Almeirim. Visita guiada e exploração dos artefactos e registos do património local.....	102
Figura 60 e 61_ Exposição na Biblioteca Municipal: Montagem da exposição com os trabalhos dos alunos do 12º E, apresentação da exposição à comunidade.....	103
Figura 62 e 63_ Cartazes das exposições Individuais. Biblioteca Municipal e BECRE na ESMA.....	104
Figura 64_ Nuvem de palavras: O tema do mural e as questões ambientais.....	120
Figura 65_ Nuvem de palavras: “Artivismo”, o seu significado.....	122
Figura 66_ Nuvem de palavras: Nomes de artistas significantes para a realização do mural.....	124
Figura 67_ Nuvem de palavras: Experiência de pintar um mural.....	126
Figura 78_ Nuvem de palavras: A importância da realização do mural para a vida futura.	129

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1_ Cruzamento de dados das Entrevistas.....	135
--	-----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1_ Artista local: Pintor, escultor ou outra profissão relacionada com a área artística.....	116
Gráfico 2_ O que é "Artivismo"?.....	117
Gráfico 3_ A importância da <i>Street Art</i> e a identificação dos seus artistas.....	124
Gráfico 4_ A importância conhecer artistas de <i>Street Art</i>	125
Gráfico 5_ Opinião dos(as) alunos(as) sobre o trabalho em grupo.....	127
Gráfico 6_ Idades dos auxiliares de ação educativa.....	130
Gráfico 7_ A motivação dos alunos.....	131
Gráfico 8_ Organização e cooperação entre professores e alunos(as).....	131

INTRODUÇÃO

A importância do ensino das artes visuais e a sua presença no currículo escolar tem sido debatida e justificada, especialmente a partir do século XX, por diferentes investigadores, críticos de arte e pedagogos (Ruskin, 2020; Lowenfeld, 1965; Read, 1982; Arnheim, 2021; Eisner, 1998; Efland, 2002), que de forma inquestionável apresentaram argumentos sólidos sobre a sua significância e sobre a forma como permite a aquisição de múltiplas aprendizagens ao ser humano. É de referir que os estudos desenvolvidos até ao momento permitem concluir que a educação artística é de grande importância para a aquisição da expressão pessoal e pode tornar-se um meio para a identificação cultural, para além de potenciar o desenvolvimento artístico.

Atualmente, perante o contexto contemporâneo pós-moderno, assistimos ao surgimento de uma cultura muito eclética. Enquanto docentes de artes visuais deparamo-nos com uma alteração sem precedentes das várias formas de comunicação visual – meios audiovisuais, internet, dispositivos móveis, entre outros – bem como uma imersão permanente nessa forma de comunicação visual (Freedman, 2003; Efland, 2002; Hernandés, 2012; Viadel, 2003; Duncum, 2020; Acaso, 2009). Podemos verificar que muitas obras de arte contemporânea adotam, não apenas uma nova linguagem, mas procuram uma implantação mais próxima da comunidade e das relações colaborativas que a obra de arte pode criar com o observador. À nossa volta, quando saímos à rua, assistimos a manifestações artísticas nas paredes dos prédios, nos muros da cidade, numa manifestação muito próxima da comunidade, apresentadas, por vezes, numa escala monumental. Esta realidade, hoje em dia muito popular, traz consigo a oportunidade tornar esse o tema da aula. A *Street Art* pode ser um objeto de estudo e a motivação para a criação de um projeto educativo.

A realidade cultural da localidade onde se inseriu esta investigação, apresenta características muito próprias. Trata-se de um lugar onde são poucos os vestígios do passado porque foram apagados pelo tempo ou pela falta de apego por eles. Um lugar que se caracteriza pela quase inexistência de património material, o que de certo modo condiciona a formação da identidade cultural dos seus habitantes. O conhecimento pessoal e direto desta realidade levou à decisão de relacionar uma linguagem contemporânea da arte com uma mensagem pertinente sobre a etnografia local. Segundo Barbosa (1995) a arte potencia o desenvolvimento cultural. O conhecimento da história e da arte local e das suas manifestações artísticas eruditas ou artesanais são de grande importância, permitindo a consciencialização cívica e a reflexão crítica sobre a nossa origem e de como devemos agilizar, inovar e projetar novas soluções, aproximando-nos da comunidade, ao mesmo tempo que estruturamos a nossa identidade cultural.

Este estudo assenta na educação, tendo como objetivo a consolidação de saberes pedagógicos e a sua aplicação ao ensino secundário, sem descurar a oportunidade de desenvolver, por outro lado, uma investigação baseada em artes, procurando perceber as linguagens artísticas contemporâneas emergentes, especificamente a da *Street Art* pela evidência da motivação ou do estímulo que desperta nas camadas mais jovens para a aquisição de novas aprendizagens. Durante esta investigação não foi possível desconectar-me da minha identidade, enquanto artista plástica, e de como essa realidade afeta a minha profissão. Ser simultaneamente professora e artista, numa realidade que tanto diverge como converge, mas que se tornam interdependentes, levou-me a optar, nesta investigação, pelo método da *a/r/tografia* (Irwin, 2012).

A partir da observação da realidade em que se inscreveu o estudo e da necessidade de superação das dificuldades diagnosticadas formularam-se as seguintes questões:

A questão de partida:

- Sendo Almeirim um lugar com um reduzido património histórico e artístico, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio?

Perante a questão primordial levantada, que levou à construção do plano de intervenção, houve necessidade de a subdividir em três questões de investigação mais específicas:

- Como é que a realização de um mural na escola pode potenciar a cooperação entre os(as) alunos(as)?

- Como é que a realização de um mural na escola pode contribuir para reconsiderar o papel do ensino das artes visuais, num lugar artisticamente empobrecido?

- De que forma o conhecimento da arte contemporânea, nomeadamente a *Street Art* e dos seus artistas, pode motivar os(as) alunos(as) para a aprendizagem de novas técnicas de pintura e a produção de objetos artísticos?

A consolidação e a fundamentação a estas perguntas levaram à recolha de um conjunto de informações sobre o estado da arte no início da sua investigação e ao longo da sua prática educativa supervisionada, através da utilização de métodos de recolha de dados: entrevistas, inquéritos *online* através do *Microsoft Forms*, bem como a utilização de outros meios ao dispor, nomeadamente os registos fotográficos, os registos de autoavaliação, os registos gráficos, os registos de avaliação e o objeto artístico final. A

análise dessa amostra foi concludente para a verificação dos resultados alcançados e a posterior análise reflexiva sobre resposta alcançada.

PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA TESE

OBJETIVOS INVESTIGAÇÃO GERAIS

- Ajudar os alunos a adotarem comportamentos facilitadores para a superação das dificuldades auscultadas no meio onde se realiza a prática educativa supervisionada, designadamente a falta de cooperação interpares e o desinteresse pelo seu meio cultural;
- Potenciar e desenvolver competências de literacia visual através da análise estética e crítica de diferentes narrativas e dos seus objetos artísticos;
- Conhecer novos artistas e, desta forma, motivar os alunos(as) para a aprendizagem de novas manifestações artísticas contemporâneas;
- Identificar o fenómeno da *Street Art*, e como essa manifestação artística pode levar as camadas da população mais jovem à identificação com a arte contemporânea;

OBJETIVOS INVESTIGAÇÃO ESPECÍFICOS

- Conhecer métodos e técnicas de produção artística relacionados com a *Street Art*, utilizando capacidades criativas na realização dos seus trabalhos;
- Promover o mural como objeto artístico que facilita a prática de trabalho cooperativo aberto à comunidade educativa;
- Criar um objeto artístico no seio da comunidade escolar, mas com uma clara mensagem que se reporta ao meio em que a escola se insere, na qual a população também possa reconhecer-se, permitindo a formação de identidade e a promoção de valores culturais.

A estrutura da tese compreende três partes: em primeiro lugar, apresenta-se uma fundamentação teórica, em segundo lugar descreve-se o estudo empírico realizado e por fim terceira parte apresenta as conclusões que dele advêm.

Na primeira parte, enquadramento teórico, é feita uma revisão dos autores e da literatura vigente sobre as problemáticas que este estudo prioriza. A partir da leitura e da reflexão são especificadas as estratégias e as respostas para uma abordagem em educação artística. Apresenta uma fundamentação teórica, procurando uma consolidação científica das escolhas pedagógicas feitas e adaptadas à turma, no momento de planificar a unidade didática e de escolher as atividades. No final de cada capítulo é feita uma reflexão/resumo sobre o tema abordado, contribuindo para uma leitura orientada.

Na parte empírica, foi feita uma explanação sobre o método de investigação usado a a/r/tografia e a justificação para essa escolha metodológica. Num segundo momento, descreve a unidade didática que evolui de forma rizomática (Deleuze e Guatari, 2004) e que dá origem a outras atividades, mais ou menos convergentes, respondendo sensivelmente aos objetivos gerais já enunciados: potenciar as aprendizagens sobre a arte contemporânea e a cultura local; utilizar diferentes estratégias criativas, quer na sua dimensão da narrativa visual, quer na sua dimensão tecnológica; preparar um conjunto de aprendizagens necessárias para a criação de um objeto artístico projetado para um espaço aberto à comunidade educativa. No final são apresentados os dados recolhidos neste processo, no universo de alunos definido como amostra e é feita uma análise de resultados, onde se procura responder às perguntas de investigação levantadas.

Por fim, na terceira parte, são apresentadas as conclusões do estudo realizado e as respostas às perguntas de investigação levantadas, sem deixar de referir propostas para possíveis estudos vindouros.

PRIMEIRA PARTE

CAPÍTULO I MAPA TEÓRICO

1.1 O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

“Educar con arte significa orientar la educación hacia el poder de la expresión artística y su capacidad de fomentar en todos y cada uno de los niños, las niñas y los jóvenes una mentalidad innovadora, el espíritu creativo y las ganas de vivir y de aprender.”

(Bamford, 2009, p.176)

1.1.1 A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

“(...) el trabajo artístico contribuye al desarrollo de formas de pensamiento sutiles y complejas(...) las tareas que plantean las artes – como observar sutilezas entre relaciones cualitativas, concebir posibilidades imaginativas, interpretar los significados metafóricos que muestran las obras, aprovechar oportunidades imprevistas en el curso del propio trabajo – exigen unos modos complejos de pensamiento cognitivo. Desde perspectiva analítica, el trabajo artístico proporciona abundantes oportunidades de este tipo.”

(Eisner, 2020, p.54)

Uma forma de compreender a importância da educação artística é por conhecermos a sua história e por procurarmos compreender porque foi introduzida no currículo educativo. Quais foram os avanços e as mudanças significativas que ocorreram no ensino das artes visuais? Que modelos e paradigmas foram ou continuam a ser adotados? Qual é o paradigma educativo que se impõe e como isso afeta o ensino das artes visuais?

Efland na sua obra *Una historia de la educación del arte* (2002), apresenta, entre outros, o a posição de Ruskin¹ relativamente à educação artística, a partir de duas ideias fundamentais, *sociedade* e a *natureza moral*. Na opinião de Ruskin, a criação e a apreciação da arte dependiam da “*percepción*” e da “*invención*”. Para Ruskin não se poderia ensinar a inventar porque a iluminação e a presença desse dom estaria ao alcance de poucos, uma qualidade algo divina. Pelo contrário, a capacidade de percepção poderia ser ensinada, porque a finalidade da educação artística seria de ajudar as pessoas a perceberem a beleza da obra divina no universo material. Para este crítico de arte e filósofo o ensino do desenho produz benefícios práticos e deveria fazer parte da educação em geral. Na sua opinião as atividades de desenho permitem a melhoria da observação e da compreensão do belo, potenciando a percepção da beleza. Esta constatação foi muito relevante para as artes serem inseridas no ensino regular.

A preocupação em garantir uma educação artística no contexto escolar deve-se, por um lado, às investigações realizadas em psicologia evolutiva, por outro, às inovações das correntes artísticas de vanguarda que se preocuparam em estudar a arte infantil ou outras

¹ John Ruskin (1819-1900), importante crítico de arte, filósofo e pintor britânico.

manifestações artísticas fora do contexto académico, como por exemplo: o expressionismo, o cubismo e a abstração (Viadel, 2003, p.28).

Depois da Segunda Guerra Mundial, a educação artística passou a ter um forte empoderamento com o livro do crítico de arte Herbert Read, *Educação pela Arte*, mais especificamente, pelas ideias e conceitos defendidos. A partir das investigações que foram feitas sobre o desenho infantil e sobre a pintura livre, Herbert Read e o professor e arte-terapeuta Victor Lowendeld interessaram-se por provar a importância da autoexpressão livre e criativa. O desenho livre e espontâneo converte-se num exercício fundamental para a educação artística (ibid., p.30).

“In Art Education integration takes place when the single components which lead to a creative experience became an inseparable whole, one in which no single experience remains an isolated factor. What are the single elements to be integrated in a creative experience? Four types of experiences seem to be outstanding:

- 1 - Emotional experiences,
- 2 - Intellectual experiences,
- 3 - Perceptual experiences,
- 4 - Aesthetics experiences.

None of them from the first beginning appears to be in pure form. Yet, it lies in the nature of a creative experience that they all unite to form a new entity. The intrinsic value of any art experience seems to be of great educational significance, since it promotes the natural tendency of growth.”

(Lowenfeld, 1962, p.37)

Segundo Lowenfeld (1962), seria de grande importância garantir uma educação artística que promovesse experiências artísticas, tendo em conta a emoção, o intelecto, a percepção e a estética, respeitando o desenvolvimento natural da criança ou do jovem.

Herbert Read acreditava que “só através da arte” haveria a “possibilidade de equilíbrio e cura para o ser humano”; acrescentando que “só a arte pode conduzir a humanidade a viver a sua vida com espontaneidade natural, criadora e com harmonia emocional e intelectual” (Efland, 2002, p.173).

No que respeita à capacitação cognitiva consolidada pelo ensino artístico, Rudolf Arnheim² sempre defendeu que “ver é pensar”, por conseguinte, as obras visuais são um modo de adquirir conhecimento.

“Por “cognitivo” quiero significar todas las operaciones mentales implicadas en la recepción, almacenaje y procesamiento de la información: percepción

² Rudolf Arnheim (1904-2007), psicólogo behaviorista formado na escola da “Gestalt” (**forma**), investigou principalmente o domínio das artes visuais.

sensorial, memoria, pensamiento, aprendizaje. Esta utilización del término entra en conflicto con aquella a la que muchos psicólogos están habituados y que excluye de la cognición la actividad de los órganos de los sentidos. Refleja la distinción que estoy tratando de eliminar; por tanto, debo extender la significación de los términos “cognoscitivo” y “cognición”, de modo que abarquen la percepción. De manera semejante, no veo cómo eliminar la palabra “pensar” de lo que acaece en la percepción. No parece existir ningún proceso del pensar que, al menos en principio, no opere en la percepción. **La percepción visual es pensamiento visual.”**

(Arnheim, 2021, p.27)

A tese apresentada por Arnheim torna-se muito decisiva para a educação artística, porque mostra que ao conceber uma imagem, seja através do desenho, da pintura, da fotografia ou de outro meio atuante, o autor não só está a autoexpressar sentimentos emoções, mas também, constitui uma forma de estruturar o seu pensamento, dando assim, um peso muito significativo ao ensino das artes visuais.

De acordo com Eisner³ (2020), a educação artística permite ao ser humano questionar-se sobre o mundo que o rodeia, pensando e aprendendo a pensar através das artes. Nas artes, o pensamento pode conduzir a novas perguntas. Contudo, essas perguntas não exigem respostas, mas permitem usar a sensibilidade, a capacidade de imaginação, a aplicação de técnicas e o desenvolvimento da capacidade de apreciação estética. Neste processo, sobretudo nas artes plásticas, é possível a descoberta da autoexpressão. A palavra expressão, do latim *expressione*, significa ato ou efeito de exprimir, manifestação de um sentimento ou emoção, representação de uma ideia ou de um conceito (Dicionário, Porto Editora, 2020). **Aprender a desenhar**, esculpir, pintar ou outra atividade artística **é aprender a pensar**. Desenhar bem, exige pensar bem, segundo as potencialidades ou limitações do material usado. Segundo Dewey (2005), “expressão” exige “compreensão”. Essa forma de inteligência qualitativa ou capacidade de fazer juízos com eficácia na criação e na organização das qualidades de um objeto através da “sensação e da imaginação”

Eisner (2020) justifica que a educação artística deve apoiar-se, principalmente, nas suas distintas contribuições educativas, *inclusivas e exclusivas às artes*. O primeiro desses contributos é a criação de *formas distintas cheias de significado*, o segundo é o *desenvolvimento de formas de pensamento* que surgem a partir da perceção e da criação dos objetos e o terceiro é o *incentivo à experiência estética*, ajudando o aluno(a) a reconhecer as qualidades estéticas do mundo que o rodeia e a adquirir a capacidade de formular a sua opinião esteticamente. O principal objetivo, segundo Eisner (ibid.), da

³ Elliot Eisner (1933-2014), professor de educação e arte na Universidade de Stanford e John Dewey Society.

educação artística é capacitar os alunos para serem “*arquitectos de su propia educación*” com a possibilidade de se reinventarem continuamente.

É particularmente importante referir neste contexto que Eisner, ao interessar-se pela valorização da educação artística, no começo da década de 1980 desenvolveu um projeto amplamente divulgado a DBAE (Discipline Basead Art Educacion). Esse projeto, inicialmente pensado para a escola primária, foi difundido pelo “Centro Getty para a Educação em Arte” (associado ao museu Getty de Los Angeles (Califórnia)) desde 1982 até o final do século XX. Os seus objetivos principais estavam relacionados com uma sólida fundamentação interdisciplinar, conjugando as ideias mais recentes sobre educação, psicologia do desenvolvimento, arte e estética e os movimentos artísticos de vanguarda, contando com a colaboração de nomes relevantes de especialistas em educação artística. Para além do próprio, também fizeram parte desse projeto Harry Broudy, Laura Chapman, Arthur Efland, Howard Gardner, Michael Day e Marjorie Wilson. À medida que aprofundavam os seus estudos sobre a educação artística construíam materiais didáticos e escreviam publicações. As preocupações da DBAE estavam sobretudo relacionadas com o desenvolvimento de competências e conhecimentos envolvidos na formação do(a) aluno(a) para compreender e apreciar a arte. Estes autores consideravam essencial dar a conhecer aos(às) alunos(as) as teorias e os conceitos artísticos, assim como possibilitar-lhe experiências criadoras. A estrutura dos conteúdos artísticos deriva de quatro disciplinas geradoras: **estética, crítica da arte, história da arte, linguagens artísticas** (desenho, pintura, escultura, arquitetura, cerâmica, etc.). A obra de arte, segundo a DBAE, deve ocupar um lugar privilegiado na organização curricular e na integração dos quatro conteúdos disciplinares supramencionados. O estudo das obras artísticas deve ser diversificado e amplo, não só ao nível das belas artes, mas também da arte dita “popular”, do artesanato e não deve estar limitado à arte ocidental, compreendendo todas as épocas, desde a pré-história até aos movimentos contemporâneos (Viadel, 2003, p. 37-38).

1.1.2 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE

“Si pudiera aplicarse con éxito un enfoque postmoderno a la educación artística, se habría establecido una sólida conexión entre las artes y la educación escolar. (...) Una educación construida desde múltiples perspectivas fomenta el pensamiento crítico, la aceptación y tolerancia de la diferencia. También propicia el ejercicio de la acción democrática y una revaluación de nuestras responsabilidades ecológicas.”

(Efland et al, 2003)

A sociedade contemporânea caracteriza-se por uma inédita permeabilidade de culturas e pela omnipresença da internet. Esta, se por um lado nos acomete diariamente com um excesso de informações noticiosas, apresentando, por vezes, *fake news* que nos

confundem e podem influenciar as nossas tomadas de posição, por outro lado permite-nos ter acesso a um vasto conhecimento como nunca antes foi possível. A multiplicidade de informação e o acesso a essa informação parecem infinitos, pelo menos numa parte do globo terrestre, enquanto a outra vive com restrições, desconectada devido a medidas impostas por governos autocratas. Neste mesclado de diferentes vivências na contemporaneidade podemos ainda acrescentar as questões ambientais que põem em risco a nossa permanência neste planeta, impostas pelas ambições capitalistas. Estamos ainda, envoltos num período crises humanitárias perturbadoras e ameaça de guerra nuclear. Será que os modelos de educação anteriores ainda podem ter uma aplicação realista, ou um novo modelo se impõe?

A educação artística modernista valorizava a originalidade, sobre todos os processos envolvidos no ato criativo, daí a importância dada no Modernismo, à ideia de vanguarda e de originalidade. Atualmente o conceito de criatividade ampliou-se e os factores envolvidos são a flexibilidade e a elaboração na educação pós-moderna (Barbosa, 2005, p. 100).

Impõe-se talvez um novo paradigma, em que a arte e o ensino artístico podem ser encarados como meios que nos permitam questionarmo-nos e meditarmos sobre as nossas vivências atuais e as nossas preocupações, muito para além dos limites de um ensino meramente tecnicista e estético.

“A crise da modernidade trouxe consigo mudanças de paradigmas, predominantemente no mundo da cultura e das artes. As convicções epistemológicas e a fé no progresso deram um passo em direção à crítica dos paradigmas estabelecidos, resultante de um período de maior insegurança e dúvidas do mundo contemporâneo.”

(Henrique et al, 2021, p.30).

O pós-modernismo, levou a uma mudança no que respeita à questão da experiência e da interpretação das imagens visuais, questionando formas de visualização e regimes de visualidade. A aceleração da circulação global das imagens converteu-se num fim em si mesmo, tendo encontrado o seu lugar ideal de propagação a alta velocidade da internet, por exemplo. Espera-se que o panorama das artes visuais tenha também um forte impacto nas ideias sobre educação artística. O que o(a) aluno(a) aprende nas aulas deve abranger os temas atuais como a ecologia, o multiculturalismo, feminismo, entre outros. Esses conhecimentos transversais, juntamente com o que o(a) aluno(a) traz consigo pela mediação das imagens também deve ser introduzido nas questões de sala de aula, ampliando, desta forma, o conhecimento e a imaginação, utilizando vários meios de cultura e da crítica visual (Freedman, 2005, in Barbosa, 2005).

Vários autores procuraram definir a pós-modernidade. Jean Lyotard (1998) descreve o "pós-moderno" como a descrença no que diz respeito às meta-narrativas. Este é sem dúvida um efeito do progresso da ciência, mas este progresso, por sua vez, pressupõe-no (Lyotard, 1998, apud Viadel, p.9-10).

Segundo Albrecht Wellmer (1993), o momento pós-moderno é uma espécie de explosão epistemológica moderna em que a razão e o sujeito - como detentor da "unidade" e da "totalidade" - são desfeitos em pedaços (Wellmer, 1993, apud Viadel, 2003, p.53).

Por sua vez, Gianni Vattimo (1995), defende que o significado do termo pós-modernidade está relacionado com o facto da sociedade, em que vivemos, ser uma sociedade de comunicação generalizada dos *mass media* (Vattimo, 1995, apud Viadel, 2003, p.9).

Nos finais do século XX, acompanhando a chamada condição pós-moderna, surge uma nova proposta de educação artística, em resposta ao surgimento das ditas novas tecnologias e da Internet. Este novo paradigma educativo passa a chamar-se "Cultura Visual". Paul Duncum⁴ apresenta a sua análise crítica em relação à DBAE, sem obliterar a importância que teve quanto à orientação curricular das artes e das suas disciplinas, apresentando uma transformação radical quanto aos conceitos e aos conteúdos, se comparada com os paradigmas anteriores. *"La cultura visual implica centrar las enseñanzas artísticas en cualquier tipo de artefacto que cumpla dos condiciones:*

- a) que sea prioritariamente visual. Aunque muchas veces, su preponderante presencia visual es solo un espejismo porque la mayoría de las imágenes actuales se presentan insolublemente unidas a elementos sonoros, verbales, gestos y lenguajes corporales, etc., es decir, enlazas en un enjambre de códigos semióticos, todos zumbando al mismo tiempo.
- b) que tal artefacto sea constitutivo de actitudes, valores y creencias. En realidad, no es posible pensar en ningún artefacto que esté al margen de la cultura."

(Viadel, 2003, p.40)

As práticas culturais contemporâneas estabelecem-se de um modo diferente do século passado, uma vez que atualmente se estruturam a partir de outras realidades:

"estamos viviendo en un nuevo régimen de visualidad (...) Un mundo dominado por dispositivos visuales y tecnologías de la representación (las

⁴ Paul Duncum, professor da Faculdade de Educação na Universidade da Tasmânia, na Austrália.

artes visuales actúan como tales) nuestra finalidad educativa podría ser facilitar experiencias reflexivas críticas."

(Hernández, 2012, p.23).

Perante o cenário social e cultural em que vivemos, prosseguir com um currículo tecnicista e exclusivamente agregado apenas à orientação técnica académica, tradicionalista, descurando os avanços tecnológicos da informação e da comunicação e da nova cultura visual, pode vir a ser uma decisão desajustada (Acaso, 2009, p.135), pondo de lado as obras artísticas realizadas nos últimos anos. Essas mudanças do panorama mundial influenciam a criação e o desenvolvimento de novas estratégias de ver, visualizar e de imaginar. A essas estratégias, juntamente com outras práticas de conexão, procuram a recriação e intertextualidades das imagens da vida quotidiana, de onde resultaram novas formas de produção de narrativas visuais. Por outro lado, a interpretação da cultura visual também pode ser uma forma de análise da vida quotidiana, baseada na relação entre os indivíduos e as representações ou imagens a que estão expostos (ibid.).

"A educação artística visual trata das imagens, de todas as imagens vividas. Já não se preocupa só com abordagens unicamente formalistas das obras de arte, mas está a reformular os seus paradigmas segundo as teorias da cultura visual. Estamos bem longe do pensamento de que a arte é só sobre linha, forma e cor. Claro que isso é importante porque é através destes elementos que se representam ideias em formas visuais. Mas o que é realmente essencial na educação artística não se aprende só com estas questões, de como se faz arte, tem também a ver com a pergunta: Por que se faz arte, como se usa a arte e como se valoriza? Inclui capacidades criativas e críticas enfatizando experiências interativas, conhecimentos socioculturais, imagens eruditas e da arte popular, objetos e ideias."

(Eça, 2020, p. 90).

Parece fundamental incluir as questões do mundo contemporâneo na abordagem artística e criar uma interação com elas, ao mesmo tempo que percebemos que também fazemos parte dele. Conhecer a cultura do nosso meio é uma forma de procurar conhecermo-nos, é procurar valorizarmo-nos e é valorizar o outro. A nossa identidade é criada a partir desse conhecimento que podemos adquirir a partir das histórias que nos contam e das histórias que vivemos. Numa partilha, constante, que permite a transformação e a formação identitária. O conhecimento adquirido e a forma como é transmitido nas escolas deve levar em conta as mudanças de paradigmas e o contexto em que vivemos, numa procura pela atualização na forma e na seleção dos saberes que procuramos transmitir aos(às) alunos(as).

1.1.3 CURRÍCULO DE ARTES PARA O SÉCULO XXI

“... a expressão é o conteúdo primordial da visão na vida diária, o mesmo devia ser muito mais verdadeiro para o modo como o artista observa o mundo. As qualidades expressivas são os seus meios de comunicação Por isso, deve-se esperar que o treinamento dos estudantes de arte consista basicamente em aguçar a sua sensibilidade para essas qualidades e em ensinar-lhes a considerar a expressão como critério orientador...”

(Arnheim, 1997, p.447)

Retomando Eisner (2020), reforçamos a ideia que é importante a vivência da nossa cultura com a afirmação “*o cérebro é biológico e cultural ao mesmo tempo*”. O currículo é uma forma de transformar as mentes. As artes encontram-se entre os recursos que permitem a uma pessoa recriar-se a si própria. A obra de arte é um processo que culmina com uma nova forma de arte. Essa forma é a recriação do autor(a). As artes estão entre os meios mais poderosos que permitem a recreação da pessoa/artista. Qualquer trabalho relacionado com a educação/aprendizagem das artes ou a aprendizagem delas é uma forma de elevar a vida ao seu estado mais pleno.

Eisner elencou cinco princípios fundamentais a considerar na conceção dos programas de educação artística (2020, p.62-65):

Primeiro princípio – “*La principal razón para seguir este principio es lo que tienen las artes de distintivo posee un valor intrínseco. (...) Las artes plásticas hacen visibles aspectos del mundo.*” Os programas e os educadores de educação artística valorizam a educação da visão.

Segundo princípio – “*Los programas de educación artística deberían intentar fomentar el desarrollo de la inteligencia artística*”, um conceito baseado na teoria de Dewey sobre arte e pensamento artístico. A inteligência humana assume muitas formas para além da aprendizagem da linguagem ou dos números, e todas elas, servem objetivos sociais e culturais importantes.

Terceiro princípio – “*Los programas de educación artística deberían ayudar a los estudiantes a aprender a crear imágenes visuales satisfactorias, a ver y a responder a lo que llamamos arte y a otras formas visuales, y a comprender el papel de las artes en la cultura.*” A educação artística deve ajudar os estudantes a criarem e experimentarem possibilidades estéticas das imagens, conferindo, em simultâneo, a oportunidade de estabelecerem relações com a cultura da qual fazem parte.

Quarto princípio – *“A educación artística debería ayudar a los estudiantes a reconocer lo que hay de personal, distintivo e incluso único en ellos mismos y en sus obras. (...) una de las contribuciones más importantes que la educación artística puede hacer a los estudiantes es ayudarlos a ser conscientes de su propia individualidad.”* São as artes que permitem a criação (materialização) de uma visão pessoal. Nas artes busca-se a diversidade dos resultados e as formas de personalizar as respostas a questões ou desafios levantados, de interpretar a visão e de lhe atribuir múltiplos significados. Esta atitude torna mais exigente a tarefa do educador dada a diversidade de resultados e a exigência de os interpretar. Expressam-se através do modo de conjugar as formas. O reconhecimento *“de la idiosincrasia personal”* requer a capacidade de observar as subtilezas das obras e a capacidade de observar o que lhes é único. É muito importante, enquanto educadores de arte, não renunciarmos a este princípio, porque infelizmente é observável, dadas as vantagens na avaliação, de muitos procurarem respostas uniformizadoras.

Quinto princípio – *“Los programas de educación artística deberían hacer un esfuerzo especial para procurar que los estudiantes tengan formas estéticas de experiencia en la vida cotidiana.”* Oferecer aos estudantes poderem contemplar o mundo à sua volta do ponto de vista estético, a partir das matérias ou temas estudados na aula, acrescenta-lhes a capacidade de construir uma visão cheia de significado e profundidade de conhecimento (Eisner, 2020, p. 62-64).

Ao descrever os paradigmas da educação artística a pedagoga Maria Acaso (Acaso et al, 2011, p. 31) fala-nos que a crise da modernidade trouxe a necessidade de rever os modelos anteriores, questionando se as mudanças foram sempre positivas. Na sua obra sobre a educação artística, Efland, Freedman e Stuhr (Efland et al, 2003) iniciam com um conjunto de perguntas que nos ajudam a compreender o problema da educação artística atual, referindo que deveriam priorizar conteúdos e métodos modernos de ensino/aprendizagem das artes, num currículo onde coubesse questões atuais, derivadas de situações de maior pluralismo cultural. Para estes autores, existem quatro conceitos-chave da modernidade cultural, que se entrelaçam com a modernidade estética e deixaram de converter-se nos destacados mecanismos educativos: 1) a epistemologia, 2) a identidade social, 3) a localização geográfica e 4) a saúde psicológica, que é onde é centrada a crítica pós-moderna. Também destacam o tema do poder e do conhecimento, buscando os traços opressivos de sociedades democráticas através da análise e da multiplicidade dos sentidos e das contradições, mediante o que eles chamam de “desconstrução”. O currículo educativo artístico que se apresenta segundo este modelo, para Acaso (2011), pode ser resumindo da seguinte forma:

1–“El arte es definido como una forma de producción cultural destinada a crear símbolos de una realidad común;

2– El contenido y los métodos se centran en reciclar contenidos y métodos de técnicas de formación modernas y premodernas, presentar los minirrelatos de varias personas o grupos sin representación en el canon de grandes artistas, explicar las repercusiones del poder en la homologación del saber artístico, usar argumentos relacionados con la deconstrucción para intentar mostrar que no hay puntos de vista privilegiados y reconocer que las obras de arte tienen múltiple codificación, en varios sistemas simbólicos;

3– El valor estaría en mejorar y profundizar nuestro entendimiento del panorama social y cultural.”

(Acaso et al, 2011, p.32)

No contexto educativo português surgem, entretanto, as Aprendizagens Essenciais (Decreto-Lei nº 55/2018). Um documento que vai ao encontro das necessidades de formação democrática, num desenvolvimento ou estruturação de um ensino mais eclético, universalista, ao mesmo tempo que pretende desenvolver competências que promovam também um sentido crítico e analítico do(a) aluno(a), uma educação artística sem descurar a realidade contemporânea e os seu contexto pós-moderno.

“As Artes Visuais assumem-se como uma área do conhecimento fundamental para o desenvolvimento global e integrado dos alunos, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), mais especificamente dos processos de olhar e ver, de forma crítica e fundamentada, dos diferentes contextos visuais. Assume como principal finalidade o **alargamento e enriquecimento das experiências visual e plástica dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística, despertando, ao longo do processo de aprendizagem, o gosto pela apreciação e fruição das diferentes circunstâncias culturais.**”

(Aprendizagens Essenciais, 2018)

A Declaração Universal da Unesco (2020) afirma que o respeito pela diversidade de culturas, a tolerância, o diálogo, as cooperações, num clima de confiança e entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias para a paz e segurança internacionais. A solidariedade intercultural é um ponto forte para propostas educativas inclinadas nesse sentido, e a educação artística é uma premissa para o desenvolvimento de programas de intercâmbio cultural: o conhecimento de outras tradições literárias,

plásticas, musicais, etc., implicam um enriquecimento que pode contribuir, sem dúvida, para o fortalecimento de vínculos positivos entre diferentes comunidades.

“A educação artística promove a apreciação pelas artes, pela cultura e pelo património, além de promover a diversidade cultural

Como fonte de intercâmbio, inovação e criatividade, a diversidade cultural é tão necessária para a humanidade quanto a biodiversidade o é para a natureza. Nesse sentido, é uma herança comum da humanidade e deve ser reconhecida e afirmada em benefício das gerações presentes e futuras”. A integração da educação nas instituições culturais, bem como das artes e da cultura no sistema educacional, aumenta a valorização da diversidade cultural como um trampolim para a resistência contra a discriminação, as desigualdades e a violência.

A educação artística, inspirada no património vivo, conecta os estudantes a suas comunidades, a seu património e a seu meio ambiente

Aprender por meio das artes pode dar vida ao património cultural. Pela apreciação das artes e do artesanato vinculados ao património cultural, os estudantes são inevitavelmente conectados à sua sociedade, bem como são auxiliados a obter uma compreensão mais profunda de como a comunidade molda sua identidade pessoal, o que também facilita a transmissão da cultura e dos valores às gerações mais jovens.”

(UNESCO, 2020)

A pedagogia pós-moderna crítica e questiona a suposta neutralidade tecnocrática dos sistemas educativos, que ainda vigora nas escolas portuguesas, e revela que as diversas concepções de currículo não estão isentas de pressupostos éticos morais ou sociais. O currículo responde habitualmente a uma seleção cultural que obedece aos interesses da classe dominante que ainda não se consciencializou dessa mudança, mesmo depois da introdução das Aprendizagens Essenciais. A teoria crítica aposta de maneira decidida para o papel criador do professor(a) e concebe ao professor(a) como artista autónomo capaz de tomar decisões que contrastem os discursos tecnocráticos. Um currículo não pode ser neutro ou independente do contexto sociocultural ou das dimensões políticas e ideológicas inerentes a toda a prática educativa.

1.1.4 REFLEXÃO FINAL SOBRE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Segundo o estudo realizado por Bamford (2009) publicado no seu livro “El factor; Wuau! El papel de las artes en la educación⁵” as artes têm um protagonismo específico para a nossa existência agora e no futuro. As escolas que não criam acesso para as artes, ou não reconhecem a sua importância, comprometem o desenvolvimento educativo e

⁵ Estudo realizado em 2004 no âmbito do projeto da UNESCO e desenvolvido em colaboração com o Conselho Australiano de Artes e a Federação Internacional de Artes e Cultura (IFACCA).

social dos seus alunos. Estudos realizados nos anos 80, do século XX, demonstraram que nas escolas em que se aumentou o foco nas aprendizagens artísticas, os resultados académicos dos alunos melhoraram substancialmente.

“Una educación artística de calidad se traduce en beneficios tangibles en la salud y el bienestar sociocultural de los niños y las niñas.

Las ventajas de los programas con contenido artístico solo pueden percibirse en el caso de programas de calidad (aunque no disponemos de definiciones concretas sobre las características de estos programas, los datos permiten apuntar aspectos de calidad.

Una educación artística de calidad normalmente se caracteriza por unos fuertes vínculos entre los centros escolares y las organizaciones artísticas y comunitarias externas. En otras palabras, profesorado, artistas y comunidades locales comparten de forma conjunta la responsabilidad del éxito de los programas.”

(Bamford, 2009, p.14)

Além disso, a forma de nos conhecermos e compreendermos a nossa identidade é através da cultura e temos a missão de darmos a conhecê-la às novas gerações que nos sucedem. As artes permitem o cumprimento desse objetivo como nenhuma outra forma de conhecimento. A cultura visual funciona como um espelho para a humanidade, mas há que procurar interpretar essa linguagem porque também exige essa capacidade de leitura através do código que o artista (no sentido lato) usou e dar as ferramentas necessárias para que o(a) aluno(a) possa lê-la. Tal como Barbosa (2011) esclarece com as suas palavras:

“Não mais se pretende desenvolver apenas uma vaga sensibilidade nos alunos por meio da Arte, mas também se aspira influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes pelo ensino/aprendizagem da Arte. Não podemos entender a Cultura de um país sem conhecer sua Arte. A Arte como uma linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por intermédio de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos.”

(Barbosa, A., 2011, p.18)

De acordo com Hernández (2012), vivemos numa era que o conhecimento, da mesma forma que o entretenimento através dos *mass média*, é apresentado por meio da imagem. As imagens podem ser muito persuasivas e influenciar de forma efetiva as nossas decisões e tem um poder sobre as nossas decisões, superior ao que lemos e ouvimos. O estudo da cultura visual permite compreender essa realidade contemporânea, com a perspetiva de construir os nossos referenciais culturais e a forma como olhamos e somos olhados (ibid., p. 27). Por isso, a educação das artes visuais deve contemplar os seguintes objetivos:

- Partir de que en las manifestaciones de la cultura visual – en la que se incluyen las obras artísticas – hay más de lo que vemos, pues son medidoras de discursos y posiciones de sujeto.
- Explorar cómo las manifestaciones de la cultura visual median en los discursos a través de la construcción de narrativas contribuyendo a producir representaciones del mundo y de los sujetos.
- Hacer explícitas las estrategias persuasivas mediadas por esos discursos, para desarrollar posiciones críticas y preformativas respecto a ellas.
- Tomar en serio las manifestaciones de la cultura visual, explorando sus efectos sobre la vida de los sujetos, las políticas de placer, las experiencias de visualidad y las prácticas sociales.
- Aprender a pensar en términos de significados, prácticas sociales y relaciones de poder en relación a las manifestaciones de la cultura visual y las experiencias de mirar y ser mirados.
- Explorar como las manifestaciones de la cultura visual representan temas vinculados a situaciones de poder (racismo, clase social, género, sexo, conocimiento y visualidad) y cómo influyen en nuestras visiones sobre esas situaciones.
- Producir narrativas visuales alternativas (mediante la utilización de diferentes medios, en especial las tecnologías virtuales) como estrategia para dialogar y responder a las manifestaciones de la cultura visual.
- Explorar el papel que los artefactos de la visión tienen en la construcción de miradas y sentidos sobre quien mira y la realidad que es mirada.
- Explorar y distinguir el papel de las diferencias culturales y sociales a la hora de construir maneras de ver y de elaborar interpretaciones sobre las representaciones de la cultura visual.
- Tener presente la perspectiva de los alfabetismos múltiples de manera que en los proyectos de indagación que se transite por los diferentes tipos de representaciones (escritas, visuales, aurales, corporales, virtuales, ...)."

(Hernández, 2012, p.88)

Quem sabe se o ensino das artes visuais do século XXI resultará de um modelo mais integrador do conhecimento, sem obliterar os objetivos e as finalidades de uma educação artística baseada numa prática e transmissão de conhecimentos, mas que tenha em conta as novas convicções sociais, as novas preocupações ambientais, considerando um mundo globalizado? Quem sabe se a arte e os artistas podem cumprir um papel preponderante no seu tempo?

“Las colaboraciones (con artistas y organizaciones culturales) y las experiencias fuera del aula representan, buen seguro, uno de los activos más valiosos de la educación artística. Sin embargo, por más que la implicación de las comunidades en la educación es totalmente deseable, no puede substituir la formación reglada, por lo que se impone urgentemente revisar la formación en el terreno de la educación artística.”

(Bamford, 2009, p.167)

Como ideal, no século XXI, propomos um novo paradigma em que todos sejam abordados com uma amplitude interdisciplinar e onde a sua profundidade seja levada em conta não só na educação artística. A educação artística, na sua natureza, deverá privilegiar o desenvolvimento cultural, num lugar de intercâmbio entre professores e artistas locais, onde se podem relacionar diferentes linguagens e perspetivas que contribuem para o desenvolvimento da Humanidade, numa convivência mais solidária entre diferentes grupos sociais. Acreditamos que neste novo paradigma seriam aprofundados os conhecimentos artísticos dos alunos, bem como a sua sensibilidade estética de forma crítica e fundamentada.

1.2 – A MOTIVAÇÃO E O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira e identifica antes de hablar. (...). La vista establece nuestro lugar en el mundo circundante.”

(Berger, 1999, p. 7)

1.2.1 A ADOLESCÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL E GRÁFICO

“Os jovens estão todo o tempo a expressar ou a tentar expressar algo sobre a sua actual ou potencial “significância cultural.”

(Willis, 1990, apud Campos, 2010)

Tendo em conta que o estudo apresentado compreende um trabalho educativo para um grupo de jovens com idades compreendidas entre os 17 e os 18 anos, torna-se relevante compreender a adolescência e perceber o que é ser jovem hoje, numa perspetiva de procurar motivar para a aquisição de determinadas aprendizagens nesta fase do desenvolvimento. Em termos de vivências, que estímulos visuais e periféricos à escola estão sujeitos os nossos jovens? Que consequência têm esses estímulos visuais na motivação e na realização das suas aprendizagens?

Esta faixa etária encontra-se entre a infância e a idade adulta. O comportamento demonstrado é fortemente influenciado pelo desejo de identificar-se com um grupo e a procura da aceitação pelo mesmo. O jovem preocupa-se com a imagem e encontra-se comprometido, manifestando, normalmente, um forte desejo de “mudança” ou demarcação da geração precedente.

Os jovens encontram-se protegidos por diferentes instituições sociais (família, escola, etc.) o que os leva, por um lado, a não ter de assumir responsabilidades maiores, por outro, a questionarem-se e a procurarem a sua independência (Campos, 2010).

A adolescência é uma realidade social, por isso, alterável, fruto de uma época ou contexto (Buckingham, 2001, apud Hernández, 2012). Dadas essas circunstâncias, a

idade ou período de desenvolvimento estão relacionados com parâmetros cronológicos e biológicos. O adolescente encontra-se numa fase mais construída do ponto do domínio do conhecimento do que a criança, a influência cultural a que foi exposto afeta as suas respostas e também afeta “as suas relações com os outros e consigo próprio, o seu sentido de ser (subjectividade)” (Stevens, 2005, apud Hernández, 2012).

Piaget, no seu estudo sobre o desenvolvimento humano, descreve esta fase no estádio das Operações Formais, compreendida entre os 11 e os 17 anos de idade. Há uma clara diferenciação do pensamento infantil, manifestando-se o desenvolvimento do pensamento racional abstrato. A razão é usada para compreender a realidade e a entender. O adolescente adquire uma consciência abrangente de si mesmo e dos outros que o rodeiam e assiste-se a um alargamento do pensamento (metacognição). Essa consciência ajuda-o a alcançar um posicionamento autocrítico e crítico, fundamental para a formação da sua identidade pessoal.

Segundo Erik Erickson, a adolescência é uma fase compreendida entre os 13 e os 18 anos de idade, como uma passagem evolutiva da infância para a idade adulta. Neste período o jovem passa por muitas mudanças significativas e começa a situar o seu “eu” em relação ao mundo exterior. Esta fase do desenvolvimento é marcada pelo espírito da procura e consolidação da identidade, a crítica, a inconformidade e a tomada de decisões (Sprinthall & Sprinthall, 1993).

Betty Edwards (2002) descreve o período da adolescência como uma fase em que o jovem procura o realismo, prefere os desenhos mais complexos e detalhados. Empenha-se em atingir o realismo, repetindo os seus temas prediletos e, se não consegue, fica frustrado. Segundo Edwards, é importante que o professor/a possa ajudar o jovem dando-lhe a confiança necessária para superar as dificuldades de desenho. **É fundamental que o professor(a) saiba desenhar para demonstrar com confiança o processo ao jovem através do método de demonstração de desenho realista, o mais antigo na didática das artes.**

Segundo Duncum, em *A multiple pathways/multiple endpoints model graphic development* (1999), é importante que se faça uma abordagem da leitura e análise de imagens oriundas de todos os meios de comunicação, reconhecendo a importância, na vida da criança e do jovem, o conhecimento da sua cultura visual própria. Segundo esse autor, mantém-se dois estilos predominantes: “o estilo realista” e “o estilo expressionista”, nos jovens que continuam a desenhar até à escola secundária. Os restantes, devido a diversos factores externos ou internos, deixam de desenhar ou só o fazem ocasionalmente não adquirindo nenhum estilo. Para Duncum, os modelos anteriores apresentavam lacunas porque eram mais fechados/idealizados e não apresentavam as “múltiplas trajetórias e

metas” com uma forte base visual (ibid.).

Na adolescência assiste-se a um momento de eventual abandono da prática do desenho, especialmente quando o(a) aluno(a) conclui que não domina as técnicas de expressão artística, ou então, que os resultados ficam aquém das suas expectativas. A este desinteresse pela prática artística o(a) professor(a) de artes visuais deve estar atento(a).

1.2.2 A MOTIVAÇÃO E A SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

O processo de aprendizagem depende da motivação e da percepção. São interdependentes, ou seja, “a percepção depende da motivação, a motivação depende da percepção, verificando-se que também estão relacionadas com a “aprendizagem”. De acordo com a teoria de Bruner, a aprendizagem (Bruner 1966, apud, Sprinthall & Sprinthall 1993) apresenta quatro premissas importantes interdependentes:

1) A Motivação

A motivação, segundo Bruner (1966), é “implícita ao ser humano, todos nascemos com uma “vontade de aprender”. Embora possa existir necessidade de recompensa para sustentar essa motivação, quando ela é “intrínseca” torna-se duradoura e é despoletada pela curiosidade. Bruner afirma que todos viemos munidos do impulso da curiosidade e é imprescindível para a sobrevivência humana. Bruner fala da “reciprocidade”, ou seja, todos pela mesma necessidade, característica inerente às espécies, e faz com que trabalhem em cooperação, permitindo que a sociedade humana evolua.

2) A Estrutura

Qualquer tema ou conhecimento deve ser apresentado de um modo organizado para que possa ser compreendido em forma de estrutura. Bruner (1966) sugere que “qualquer ideia ou problema, ou corpo de conhecimentos pode ser apresentado de uma forma suficientemente simples para que qualquer aluno em particular o possa compreender de uma forma reconhecível” (ibid.). Quando o conhecimento é devidamente estruturado pode ser entendido por qualquer um, mesmo que não domine o mesmo. A transmissão do conhecimento deve ser ajustada ao desenvolvimento e à faixa etária dos nossos alunos(as).

3) A Sequência

Para Bruner da mesma maneira que desenvolvimento intelectual se faz de forma espontânea, passando da sua representação motora para a icónica até atingir a sua forma simbólica, a transmissão do conhecimento também pode seguir a mesma sequência. O professor(a) pode iniciar uma matéria/assunto por dar uma base imagética em que se

possa apoiar e orientar os(as) alunos(as), passando, posteriormente, para a utilização de conceitos simbólicos.

4) O Reforço

De acordo com Bruner a aprendizagem requer o reforço. É fundamental do professor(a) uma informação retroativa (*feedback*) para que o aluno(a) supere as suas dificuldades ou atinja melhores resultados. A altura em que se faz esse reforço é crucial. Nem pode ser muito cedo, para que atinja segurança e apresente uma proposta de trabalho, nem muito tarde, requerendo, da parte do professor(a) grande sensibilidade. O reforço também deve ser dado de forma clara e compreensível para que o *feedback* se torne útil ao(à) aluno(a).

Estas premissas têm como objetivo direccionar a aprendizagem para a compreensão e para o significado, em vez de a dirigir para o condicionamento dos factos e dos detalhes. Segundo Bruner (1966), é fundamental conduzir o(a) estudante para uma procura ativa de soluções. A aprendizagem por descoberta é consistente e duradoura se comparada com a que é feita através da memorização ou do condicionamento. O processo de aprendizagem baseado na descoberta e na exploração permitirá o(a) aluno(a) desenvolver o pensamento criativo crucial para a “mente-bem-desenvolvida”. Para isso, o(a) professor(a) tem de conhecer bem a matéria e ter dela um pleno domínio para a tornar atrativa e aliciante.

Para Bruner (1966), “a aprendizagem pode tornar-se mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca, contudo admite que a motivação extrínseca pode ser necessária para estimular o aluno a iniciar certas atividades ou para começar a ativar o processo de aprendizagem” (Bruner, apud, Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 508). É neste sentido, que o papel do professor(a) se torna fundamental para ativar ou criar um impulso para o aluno(a) se sinta motivado pelas aprendizagens. O professor(a) deve encorajar o(a) aluno(a) a explorar e a procurar alternativas e a descobrir novas soluções.

As representações visuais contribuem para a construção de maneiras e sentidos de ser, que derivam da interação das formas e da relação que cada ser humano cria com elas desde o seu nascimento e ao longo da vida. Estas formas de relacionamento contribuem para dar sentido à sua maneira de pensar, de olhar-se e de olhar, numa posição de constante interação com os outros com a sua capacidade de ação. As imagens comunicam com a formulação de desejos, na mesma medida que ensinam o olhar, a criar representações de si mesmo e do mundo que nos rodeia. Por procurar descobrir a cultura visual contemporânea e a profunda repercussão na educação, aproximando-nos de uma perspetiva crítica das representações visuais que os jovens se vinculam, prestando atenção às suas formas de apropriação e resistência (Hernández, 2012).

A cultura visual com que os jovens se relacionam fora da escola tem muita influência na construção da sua subjetividade e podemos afirmar que a “pedagogia cultural” (Steinberg, Kincheloe, 2000) não pode ser esquecida ou estar distante da “pedagogia escolar”. O seu papel é especialmente relevante no ensino das artes visuais, porque as práticas artísticas relacionam-se com a cultura popular e as emergências sociais.

1.2.3 REFLEXÃO SOBRE A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Podemos constatar que estamos perante um contexto educativo muito desafiador inserido num contexto social, político, moral, sempre em constante mudança, segundo Giroux (2009) uma “Juventude Fronteiriça”. Embora tenhamos acesso ao vasto trabalho realizado por pedagogos e filósofos, com as suas descobertas, que debateram e provaram as suas teorias educativas, algumas com bons resultados e outras nem tanto, conduzindo a retrocessos e que continuam, infelizmente, a ser usadas nas nossas escolas. Compreendo que a educação só poderá fazer sentido se educarmos com humanidade, procurando formar uma sociedade consciente dos seus direitos e deveres, não limitando, nem amordaçando a criatividade, nem o seu sentido crítico, ou analítico do mundo que o rodeia. A educação pode ser comparada a um caminho, mais ou menos sinuoso, de um grupo de alunos(as) com uma realidade multicultural, própria dos nossos dias, e que precisa ser acolhida e entendida. Este caminho não se faz sozinho e tem de haver arte e engenho por parte do professor, a quem se exige uma contínua reflexão sobre a construção do ser humano.

É necessário motivar os jovens a mudarem os seus comportamentos para que seja possível homens e mulheres trabalharem em conjunto, compreendendo a sua identidade e paridade, respeitando-se mutuamente. Uma forma de motivar pode passar por recompensar os nossos alunos com experiências únicas de ensino e de vivência artística, verdadeiras oportunidades que tornam o ato de aprendizagem mais estimulante. Esses motivos extrínsecos, dependem de necessidades que são supridas por reforços externos dados pelo docente ou por outro agente da educação. Como se referiu, segundo Bruner (1966), a aprendizagem pode tornar-se mais duradoura quando é sustentada pela motivação intrínseca. A motivação intrínseca pode precisar de estímulos externos da parte do professor(a), mas uma vez que é estimulada e começa a funcionar, com autonomia, sem precisar de recompensas, a aprendizagem torna-se mais sólida e transforma-se numa apropriação para a vida. O autor admite também, que na ausência de motivação intrínseca, a motivação extrínseca pode estimular o(a) aluno(a) a realizar determinada aprendizagem.

1.3 - A COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

“Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens e mulheres que, em comunhão, buscam saber mais.”

(Paulo Freire, 2013, p.111-112)

1.3.1 A CULTURA EDUCATIVA E A SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA COOPERATIVA

“Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.”

(Freire, 1996)

A cultura é “emergente, contestada e, conseqüentemente, está sempre num processo de construção e reconstrução como produção histórica” (Hipólito e Gandin, 2003, apud Santos, 2007). A cultura pode ser apresentada como um conjunto de fenómenos coletivos, um conjunto de processos em permanente construção, relacionados com questões sociais, educacionais e mundiais (Santos, 2007). Em cada escola vive-se uma determinada cultura profissional, que pode ser baseada em crenças, valores, hábitos e formas assumidas de fazer os trabalhos. Esta situação obriga a cada um dos intervenientes neste espaço a saber criar condições para responder às exigências e que ultrapassam a visão solitária.

As políticas definidas ao nível da escola podem condicionar o modo como cada docente desempenha o seu papel na sala de aula e a sua participação como dinamizador de projetos. A forma como as escolas estão organizadas limita expressivamente a possibilidade de o(a) docente de trabalhar em grupo e de criar interdependência de outros e de alargar práticas pedagógicas para lá da sua sala de aula com outros colegas (Bry & Schneider, 2002, apud Santos, 2007).

Entre os professores o respeito pela diferença pode funcionar como elemento promotor de diferenciação cultural. A interação entre os(as) docentes pode ser construída de acordo com a negociação concertada, as relações interdependentes, a identificação de objetivos comuns e a adaptação a processos de mudança e de inovação.

Contudo, é importante verificar que existem de acordo com Lima (Lima, 2002, apud, Santos, 2007),

“algumas normas culturais gerais na profissão que seriam subscritas pela maioria dos professores, existem também muitas diferenças entre eles no que diz respeito a filosofias de ensino, objetivos pessoais e interesses

políticos. Isto cria na maioria das escolas um conjunto complexo de interações entre os professores.” (p.192)

Verifica-se que em certas escolas existe uma cultura do individualismo, enquanto noutras, se assiste a uma atitude de partilha entre os pares mais cooperativa. A interação social praticada pelos professores pode motivar a criação de subculturas, que permitem as alterações e a aceitação da mudança.

“(…) o fundamento básico das subculturas é a interação diferencial. O grau em que algumas pessoas se envolvem em interações entre si mais frequentemente do que outras fornece a base das subculturas. As organizações de trabalho criam condições estruturais (e outras) que produzem taxas de diferenciais de interação entre os seus membros. (...) Nas organizações, muitos factores facilitam a interação entre alguns membros e inibem-na entre outros.”

(Lima, 2002, apud Santos, 2007, p.193).

Existe a necessidade de os professores correrem riscos e exporem o seu trabalho ao escrutínio de outros colegas. Este comportamento não é fácil para a maioria dos professores que conseguem sobreviver na sua individualidade, isolados na sua turma onde desenvolvem um trabalho autónomo e individualista.

Nos tempos em que vivemos é fundamental abolirmos a cultura do individualismo e estabelecer colaboração entre todos, dando origem a uma cultura colaborativa entre professores. Essa mudança de atitude depende como o grupo vai estabelecendo as suas relações e se dá prioridade à cooperação entre todos, impelido por um “pluralismo motivacional” que se impõe (Fullan, 2003, apud Santos, 2007).

1.3.2 A ATITUDE COOPERATIVA NO EMPODERAMENTO DAS ESCOLAS

“Defenderei que os programas de formação têm de desenvolver “três famílias de competências” – saber relacionar e relacionar-se, saber organizar e organizar-se, saber analisar e analisar-se – que são essenciais para que os professores se situem num novo espaço público da educação.”

(Nóvoa, 2002)

A atitude cooperativa não só é bem aceite, como também se constitui como um grande objetivo para a educação. Participar e operar em conjunto nessa participação é falar de democracia, *demokratía* em grego, um sistema político cuja autoridade surge do conjunto de cidadãos, e que se baseia em princípios de igualdade e liberdade (Dicionário, Porto Editora, 2021). Essa democracia é aprendida na escola. O lugar para a preparação da vida em comunidade é a escola, dando assim, cumprimento a uma “metafinalidade” da construção de cidadania.

De acordo com Zabalza (Zabalza, 2000, apud Santos 2007), os contextos de vida dos nossos(as) alunos(as) são cruciais na sua predisposição para a realização das aprendizagens, de que podem ser mais facilitadores ou não, podendo ser potenciados pela conjugação de três factores cruciais aluno-família-professor. Ao nos tornarmos conscientes dessa triangulação, enquanto docentes, devemos refletir para alterar a nossa forma de ser e estar em sociedade e no mundo, exercendo influência positiva na mudança de mentalidade da família. Neste imperativo, “o que afeta a relação não são os estatutos e papéis reais, mas antes as representações mentais que eles têm dos atores sociais” (Ribeiro, 1990, apud Santos 2007). Esta ideia ajuda a compreender as atitudes dos pais face à escola, que assentam geralmente no que eles pensam dela. Esta relação mais ou menos positiva, tem muita influência no modo como a família coopera com a escola e com os professores dos filhos.

“...a escola transforma os filhos em alunos e os pais em pais de alunos. Por sua vez, a família transforma os professores em professores de filhos, constituindo o aluno-filho, simultaneamente de mensageiro e mensagem entre família e a escola.”

(Oliveira, 1994, apud Santos, 2007, p.136)

Segundo o estudo realizado por Gross et al. (2015) concluiu-se: primeiro, que as parcerias são recíprocas na medida em que são mutuamente benéficas; segundo, que os factores escolares que podem ser facilitadores de parcerias escola-comunidade de sucesso incluem: uma forte liderança escolar, uma cultura escolar convidativa, o compromisso do educador com o sucesso dos alunos, e a capacidade colaborar e comunicar com os parceiros da comunidade.

Verifica-se assim, que as parcerias escola-comunidade desempenham um papel essencial nas escolas de sucesso, muitas vezes fornecendo apoio e recursos para satisfazer as necessidades dos docentes, da família e dos alunos que vão para além do que está tipicamente disponível através da escola. Reciprocamente, os parceiros da comunidade beneficiam das suas relações com as escolas, incluindo a aprendizagem sobre a cultura inclusiva das escolas. Paralelamente, a intervenção da família na educação pode potenciar o desenvolvimento pessoal e social dos nossos(as) alunos(as), contribuindo para o seu próprio desenvolvimento enquanto cidadãos e, ao mesmo tempo, enquanto educadores.

Há evidência da importância de estabelecer um novo modelo educativo, que leve a acessibilidade das aprendizagens a todos, derrubando as barreiras simbólicas da escola e à alteração de programas pouco ambiciosos. Esta permeabilidade escola-comunidade contribui para um novo modelo em que o(a) aluno, se torna também responsável pela

execução das suas aprendizagens, numa sociedade cada vez mais complexa e num mundo cada vez mais exigente (Morgado, 2021).

1.3.3 A PRÁTICA COOPERATIVA NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

“A arte não reproduz o visível, mas torna visível.”

(Paul Klee, *Schöpferische Konfession*)

O ensino das Artes Visuais, para se tornar uma prática de ensino cooperativo, precisa mostrar-se aberto a novas práticas, permitindo novas formas de entender ensino das artes. Essa consciência pode ajudar a desfocarmos dos modelos de ensino tradicionais, do tipo academicista (Acaso, 2009). Perante a emergência da cultura contemporânea e suas múltiplas formas de visualidade é necessário alcançar perspetivas mais ambiciosas que questionam a imagem visual e as práticas do olhar, incluindo imagens produzidas através de novos media e da cultura popular. Esta perspetiva do ensino das artes visuais pretende dialogar com as novas sensibilidades das crianças e dos jovens, expressadas nas estéticas do corpo, buscando uma maior sincronia com as práticas artísticas contemporâneas, as quais vão mais além da produção da obra de outrora, se ocupam, agora, com processos expressivos, colaborativos e relacionais, em que a experiência estética e o trabalho em comunidade têm como propósito contribuir para a reconstrução da memória e dos processos de subjetivação, contribuindo para a constituição de sujeitos políticos e sociais (Hernández et al., 2016).

Hernández (1998), defende a Pedagogia de Projetos, conduzindo o(a) aluno(a) à investigação e a ter um papel ativo na aquisição dos seus conhecimentos. É importante referir outros autores que se debruçam sobre este assunto nomeadamente Dewey, com a sua teoria de pesquisar/investigar e que incentivou o seu discípulo Kilpatrick, mas também Freinet ou Cousinet. A aceitação da Pedagogia de Projetos é comum no ensino dos nossos dias, mas também deve ser apoiada. Segundo Formosinho et al. (1996), “é importante que ao longo do ano letivo todas as crianças participem pelo menos num projeto. Esta metodologia ajuda as crianças (ou jovens) a aprofundar e a perceber melhor o sentido dos conhecimentos e os fenómenos que ocorrem no ambiente que os rodeia”, promovendo a utilização de estratégias ativas. Permite que os(as) alunos(as) façam as suas escolhas, tomem decisões sobre os conteúdos abordados e potencia a cooperação entre eles.

A Pedagogia de Projetos teve vários nomes e características de acordo com as épocas e as culturas. Nos anos 80, do século XX, a revolução cognitiva, as novas tecnologias, as mudanças na economia e a descoberta das Inteligências Múltiplas de Gardner, influenciaram de certo modo o desenvolvimento desta nova metodologia.

Segundo Hernández (1998), uma aprendizagem significativa por projetos forma os(as) alunos(as) na sua capacidade de planejar, analisar, resolver problemas, servindo-se de diferentes linguagens (gráfica, escrita, verbal e audiovisual) para alargar os seus horizontes. De forma sucinta, Hernández esclarece que o projeto deve:

- a) “Estabelecer as formas de pensamento atual como problema antropológico e histórico-chave;
 - b) Dar um sentido ao conhecimento baseado na busca de relações entre os fenómenos naturais, sociais e pessoais que nos ajude a compreender melhor a complexidade do mundo em que vivemos e;
 - c) Planear estratégias para abordar e pesquisar problemas que vão além da compartimentação disciplinar.”
- (ibid, p. 73)

O professor de artes visuais ao dinamizar projetos, cumpre com a necessidade de “ressignificar” a escola, no seu tempo, nos seus espaços, direcionando uma nova maneira de lidar com as áreas do conhecimento e com o mundo da informação. Isso quer dizer que a aprendizagem passou a ter de ser encarada de forma global, rompendo com o modelo fragmentado da educação dividida em disciplinas fechadas ou estanques que não participam em atividades comuns e interdisciplinares. Sendo assim, a escola passa a ter significado para todos membros ou para toda a comunidade integrante e a ter de considerar a realidade cultural dos(as) seus alunos(as).

Neste sentido o governo sob a direção do Primeiro Ministro António Costa aprova o Plano Nacional das Artes (PNA) desde 2019, que tem como objetivos, entre outros, os seguintes:

“Capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o desenvolvimento das competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória; para a operacionalização da legislação sobre Educação Inclusiva e como estratégia para uma escola promotora de competências de cidadania.

Fomentar a colaboração entre agentes artísticos, a comunidade educativa e outros intervenientes, de forma a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, sem muros entre a Escola e a sua envolvente.”

Segundo Menezes e Cruz (2007) a metodologia de projetos implica a mudança de currículo e da escola tornando o trabalho pedagógico cooperativo, partilhado e com conteúdos além da escola.

1.3.4 REFLEXÃO FINAL SOBRE A IMPORTÂNCIA DA COOPERAÇÃO NO ENSINO DAS ARTES VISUAIS

“As artes podem ser uma ferramenta para reforçar uma ampla gama de habilidades interpessoais e sociais, como colaboração, empatia e trabalho em equipa. Como seres sociais, faz parte da experiência humana trabalhar de forma coletiva; a educação artística é adequada e tem condições para atender a essa necessidade. A colaboração, que é o trabalho em conjunto em direção a um objetivo compartilhado, difere da cooperação, ou seja, o trabalho de forma independente para contribuir para um resultado final. A colaboração, uma competência do século XXI, ganha vida quando os estudantes trabalham em projetos artísticos de forma coletiva. Trabalhar em colaboração em áreas académicas e invocar as artes para fazer isso também são outras maneiras pela qual a educação artística pode fortalecer as habilidades sociais e emocionais essenciais para enfrentar um futuro incerto, mas que possa ser alcançado de forma mais eficaz por meio da solidariedade.”

(Unesco, 2020)

Na minha procura pelo conhecimento, sedimento a minha convicção, de que, sem a educação e a escola, como lugar de convergência de várias culturas, da formação social e cívica, a experiência humana ficaria limitada e pouco universalizada. A escola tem um papel preponderante na formação de cidadãos mais cónscios das suas exigências civis, integrados socialmente, formados para serem competentes e para assumirem as suas posições sociais. A escola contribui para a formação de cidadãos livres e defensores dos seus direitos e deveres e dos seus semelhantes. Na escola a criatividade e o espírito inventivo não podem ser desvalorizados, porque são as bases essenciais para dar aos indivíduos autonomia e competências de resolução de problemas de várias ordens e fazer frente, de forma criativa, às questões sociais, cívicas e ambientais do nosso tempo. Neste século, em que o nosso planeta e até a nossa existência estão a ser abalados, precisamos efetivamente de respostas urgentes e criativas. Acreditamos que uma educação que favoreça a cooperação contribui para a formação de cidadãos mais conscientes dos seus direitos, mais críticos e capazes de lidar com problemas que surgem na comunidade (Henrique, 2021).

“Socially engaged art practice engages a community in problem solving by labouring through topics ideas. When this co-labouring is democratically shared, collaboration may emerge.”

(Irwin & O'Donoghue, 2012, in: Carter & Triggs, 2018, p. 110)

Reflito no processo educativo como sendo uma atividade cognitiva, mas também funcional, emocional, afetiva, social e comunitária. Os processos de mudança impostos pelo cenário pandémico da Covid-19 obrigaram a uma mudança de paradigma educativo

à criação de um “currículo de nova geração”, mais “humanista” (Morgado, 2021), que tenha em conta a qualidade das aprendizagens, dinamizando projetos cooperativos e que promovam o comportamento democrático.

Após o E@D é evidente que o trabalho na escola deve, com urgência, passar pela adoção de estratégias de cooperação entre professores, alunos e comunidade. Esse comportamento social exige um reajuste da atividade do professor, dos elementos da comunidade escolar, das famílias e dos(as) alunos(as). O aprofundamento desse caráter ético da solidariedade não se deve restringir às relações didáticas entre educador e educando, mas também deve estender-se à relação entre docentes e alargado a toda a comunidade educativa (Henrique, 2022). Neste quadro deviam ainda favorecer-se colaborações e parcerias sociais com as comunidades escolares: famílias, artistas, empresas, órgãos de comunicação e autarquias. Esse diálogo, só é possível, contudo num ambiente de autonomia pedagógica, onde haja uma construção participativa, cooperativa e negociada entre todas as partes, respeitando os interesses todas as partes.

1.4 - ARTE CONTEMPORÂNEA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM

“A obra de arte pode ser definida como um objeto relacional, como o lugar geométrico de uma negociação com inúmeros correspondentes e destinatários.”

(Bourriaud, 2009, p. 37)

1.4.1 A PÓS-MODERNIDADE E A ARTE CONTEMPORÂNEA – EXEMPLOS DE ARTISTAS

“De un modo curioso, el artista, el compositor y el escritor posmodernos manifiestan una gran apertura hacia los recursos culturales de épocas pasadas y logran apropiarse a menudo de sus motivos para integrarlos en su trabajo y de ese modo pronunciarse seria y profundamente sobre las complejidades del mundo contemporáneo.”

(Efland et al, 2003, p. 31)

O termo *arte contemporânea* passa ter uma afirmação mais significativa por volta dos anos 80, do século XX, face às expressões anteriormente usadas como *avant-garde*, *art vivant* ou *arte actuel* (Caeiro, 2014, p.44). Verifica-se que, principalmente a partir da década de 80 e 90, do século XX, alguns e curadores começam a desenvolver projetos que demonstram uma maior sensibilidade à comunidade e que adotam abordagens mais participativas, envolvendo e dirigindo-se intencionalmente certos grupos sociais. Exemplos

destas práticas são, por exemplo a chamada *New Genre Public Art* ou o *Project Unité* (Bishop, 2012).

Gradualmente, surgem termos como arte colaborativa, arte participativa, estética relacional, arte de libertação, etc. Estes termos têm diferenças de significado, mas direcionam o artista numa envolvência com a comunidade, pessoas fora do meio artístico, numa perspetiva de interação ou mesmo de co-criação.

“A arte de libertação não se caracteriza apenas por representar a realidade do povo – isso fazem também as versões populistas da arte dominante, o que mostra não ser essa a garantia suficiente; caracteriza-se ainda por representá-la criticamente.”

(Canclini, 1980, p.31)

Bishop (2015), considera mesmo a existência de um “social turn” – uma viragem social – nas práticas artísticas, que alterou significativamente a relação estabelecida pelo artista com o público (envolvendo cidadãos comuns nos processos de criação) e a própria natureza da obra de arte, que de um objeto palpável passou a afirmar-se mais como um projeto artístico que decorre ao longo de um período de tempo. É particularmente importante verificar a crescente sensibilidade crítica aos temas sociais.

“This uneven inclination towards the social component of this project **suggests** that contemporary art’s ‘social turn’ not only designates an orientation towards concrete goals in art, but also the critical perception that these are more substantial, ‘real’ and important than artistic experiences.”

(Bishop, 2015, p. 19)

Dentro destas várias tendências há, como se referiu, diferentes sensibilidades: se as obras de alguns artistas se caracterizam por assumir fins de intervenção social ou mesmo de ativismo político, outras caracterizam-se apenas por terem um foco na ideia da relação entre as pessoas.

“A arte representa uma atividade de troca que não pode ser regulada por nenhuma moeda, nenhuma “subsistência comum”: ela é distribuição de sentido em estado selvagem – uma troca cuja forma é determinada pela forma do próprio objeto, e não pelas determinações que lhe são exteriores. A prática do artista, seu comportamento enquanto produtor determina a relação que será estabelecida com sua obra: o que ele produz, em primeiro lugar, são relações entre as pessoas e o mundo por intermédio dos objetos estéticos.”

(Borriaud, 2009, p. 59)

“As relações entre os artistas e suas produções, assim, rumam para a zona de feedback: Há alguns anos vêm se multiplicando os projetos artísticos conviviais, festivos, coletivos ou participativos, que exploram múltiplas potencialidades da relação com o outro. O público vê-se cada vez mais levado em conta. (...) A aura da arte não se encontra mais no mundo representado pela obra, sequer na forma, mas está diante dela mesma, na forma coletiva temporal que produz ao ser exposta.”

(Bourriaud, 2009, p.85)

Com maior ou menor envolvimento da comunidade, nestes projetos a tônica não está na estética do objeto, mas no próprio relacionamento entre pessoas, por vezes, designado como “estética relacional”. Também é importante a sua dimensão crítica. Valoriza-se o trabalho colaborativo entre o artista e a comunidade em que se insere a obra. Surgem novos discursos e novas narrativas artística, priorizando a colaboração, a participação e a interação.

“Relational aesthetic describes an art practice commonly referred to as relational art or relational aesthetic practice (and other times as socially engaged art, community-based art, research-based or collaborative art). This art practice events, produces or reconfigures social relations between individuals, groups and communities.”

(O'Donoghue, 2012, in: Carter & Triggs, 2018, p.14)

Natália Poncela na sua obra *Nem tudo é arte? Mod@s de olhar* (2018) diz-nos que a produção artística gera visões sobre o mundo que se quer partilhar, propostas de vivências e de sobrevivências. A arte comunica, exprime, reflete, age, provocando sentimentos, emoções e cumplicidade. O objeto artístico gera cumplicidade e, não se pode compreender sem a relação que estabelece com o observador, tornando-se num instigador de sensações e de inquietações.

Desde os anos 60, do século XX, começaram a surgir tendências para a desmaterialização do objeto artístico que privilegiam conceitos em detrimento de obras como objetos de consumo. Os interesses estéticos deslocaram-se do objeto para o acontecimento (*happening* e *performance*). Atualmente, o objeto é substituído por novas propostas, que priorizam a ideia ao objeto. A “ênfase” passou estar concentrado no processo como “produto”.

“This emphasis on process over product — or, perhaps more accurately, on process as product — is justified on the straightforward basis of inverting capitalism’s predilection for the contrary.”

(Bishop, 2015, p.19)

Atualmente, na arte contemporânea, o envolvimento que os artistas têm com as comunidades tornou-se uma prática recorrente, trabalhando em cooperação com centros

comunitários, por exemplo. O grupo Oda Projesi (fig.1), composto pelas artistas Özge Acıkkol, Günes Savas and Secil Yersel é um exemplo dessa cooperação estabelecida entre a comunidade e as artistas. Oda significa quarto e Projesi, projeto, o nome adotado está relacionado com o espaço em que iniciaram as suas intervenções artísticas em conjunto, um apartamento de três quartos, situado no bairro Galata na cidade de Istambul. As artistas procuraram desenvolver um trabalho de intervenção social, promovendo ações artísticas, workshops, junto dos seus vizinhos. As atividades desenvolvidas envolvem as pessoas do bairro e artistas, um modelo caracterizado pela cooperação social, muitas vezes com populações marginalizadas, um modo de fazer arte pública, em que o público é chamado para intervir na produção artística (fig.2).



Fig.1_ As artistas: Özge Acıkkol, Günes Savas and Secil Yerse.

Cortesia de: <https://bit.ly/3zHtkDd>



Fig.2_ Intervenção: "Picnic," for "One Day in the Room," do grupo Oda Projesi.

Cortesia de: <https://bit.ly/3WBTDof>

Há artistas que trabalham com pequenas associações, levam ações artísticas a aldeias remotas e ajudam as pessoas a interagir através das artes, aprender e a sonhar através da arte. E será que essa nova abordagem artística muda o conceito anterior, mais físico da arte? Claro que muda e nos faz pensar que a arte deixou a sua condição "material" e passou a ser mais reflexiva e "imaterial" sobre a condição humana. A arte contemporânea provoca questões, utiliza materiais não tradicionais, cruza disciplinas e atravessa diferentes territórios, assim como, cria tensões e precisa de ser estudada para ser compreendida.

Noutros contextos, por exemplo em locais de conflito, fragmentados por confrontos, guerras, por grupos étnicos, existem artistas que intervêm nesses lugares para se transformarem num objeto estético ou com uma mensagem política. Alguns artistas transformam as ruínas em signos de um "corpo dialógico, os resíduos tornam-se potencialmente criadores de códigos, deixando flagrantes, nos procedimentos estéticos que foram desenvolvidos nessas arenas específicas de conflito, as contradições e paradoxos instaurados, nesses espaços" (Machado, 2019).



Fig.3_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza (envolvência da obra).

Cortesia de: <https://bit.ly/3E5yRpQ>



Fig.4_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza
Cortesia de: <https://bit.ly/3E5yRpQ>



Fig.5_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza (envolvência da obra).

Cortesia de: <https://bit.ly/3E5yRpQ>



Fig. 6_ Banksy sem título, 2014. Faixa de Gaza.
Cortesia de: <https://bit.ly/3E5yRpQ>

Um exemplo muito conhecido é o do artista britânico Banksy, que até aos nossos dias a sua identidade permanece no anonimato, apresenta-nos o seu discurso crítico da atualidade através da sua obra. Os murais e os *graffitis* do artista “criam resposta à realidade que denunciam” (fig. 3 e 4) do espaço onde são realizados. Algumas das suas obras encontram-se sobre ruínas ou em muros onde são travados confrontos políticos, evidenciando uma mensagem ativista ou (art)ivista, como as que encontramos nos muros e nas paredes de Gaza (fig. 3 a 6). O artista recorre, entre outras técnicas, ao *stencil* como forma de reprodução e a moldes, preenchidos com tinta. Os seus trabalhos encontrem-se para lá do espaço *marchand*, ou mercado da arte, sendo, muitas delas, consideradas intervenções ilegais ou atos transgressores, reportando-nos a experiências estéticas que oscilam entre a ironia e a paródia e conduzem a emoções tanto nos destabilizam como causam choque.



Fig. 7 _ Pejac. Everything is relative, Carabanchel, madrid, 2022.

Cortesia de: <https://www.pejac.es/outdoor>



Fig. 8 _ Pejac. Everything is relative, Carabanchel, madrid, 2022 (Pormenor da obra).

Cortesia de: <https://www.pejac.es/outdoor>



Fig. 9 _ Pejac. Superando, Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander, Espanha, 2020.

Cortesia de: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/116584-3-murais-homenagem-aos-profissionais-da-saude-durante-a-pandemia.htm>



Fig. 10 _ Pejac. Superando, Hospital Universitario Marqués de Valdecilla, en Santander, Espanha, 2020.

Cortesia de: <https://www.megacurioso.com.br/artes-cultura/116584-3-murais-homenagem-aos-profissionais-da-saude-durante-a-pandemia.htm>

Silvestre Santiago, um artista catalão, reconhecido pelo seu nome artístico Pejac, constrói as suas narrativas visuais, por vezes, a partir da corrosão dos muros, onde aparecem figuras ou desenhos minimalistas. Essas narrativas imaginárias, que apresentam códigos gráficos simbólicos, expõem questões sociais, próprias do lugar onde se encontram representadas, o ativismo dessa arte minimalista como *denúncia do confinamento, da precariedade das habitações e da opressão* (Machado, 2019). Pode apontar-se uma certa semelhança com os palimpsestos medievais, as suas obras sobrepõem os sulcos disformes das rachaduras da parede e converte-os em figuras e contornos gráficos que dão forma a eventos vividos no lugar, transformados num imaginário (ibid.).

As intervenções artísticas de Pejac, enquanto experiência estética, representam um

gesto que estabelece uma fronteira ténue entre o visível e o invisível, alcançando uma linguagem iconográfica que expõe as realidades sociais ou políticas do local onde são realizadas. Ao referir-se ao seu mural (Fig. 9 e 10), realizado durante a pandemia da Covid-19, o artista fez a seguinte declaração:

*“Esto es algo que nosotros, como sociedad, podríamos hacer, tomar esta crisis y usarla para impulsarnos hacia adelante”*⁶.

(Pejac, 2020)⁷

Neste mural podemos observar como o artista debruçou-se sobre a questão pandémica da Covid-19, a sua mensagem de resiliência perante questões que afetam a nossa esperança, especialmente a dos mais jovens, levando-o a realizar uma obra de intervenção colaborativa, na qual o artista trabalha com um grupo de crianças do Hospital Universitario Marqués de Valdecilla. Um exemplo de arte participativa com a comunidade local.

Alexandre Farto, mais conhecido pelo nome artístico de Vhils, iniciou-se no graffiti na margem sul do rio Tejo e cresceu no Seixal, influenciado pelas marcas da industrialização dos anos 80 e 90, do século XX. A partir de 2008 desenvolve os seus trabalhos artísticos, murais de grandes dimensões, recorrendo frequentemente a uma técnica de baixo-relevo sobre parede, desgastando a parede com um martelo pneumático, ou com instrumentos semelhantes.

Nos seus murais, normalmente, representa retratos associados a figuras reconhecidas da cultura (literatura, música, entre outras) ou pessoas escolhidas pelo artista a quem presta tributo e que estão de algum modo associados ao lugar. Este é o caso do retrato do autor e escritor português José Saramago na praia da Lourinhã (fig. 11).



Fig. 11_ Vhils, *Retrato de José Saramago*, Praia da Lourinhã, 2020.
Cortesia de: Vhils. Disponível em: <https://vhils.com/video/jose-saramago-lourinha-2020/>

⁶ Palavras de Pejac, entrevista ao Bored Panda, Disponível em: https://www.boredpanda.com/street-art-strength-tribute-health-workers-covid-spain-pejac/?media_id=Honoring-health-workers-with-a-moving-trio-of-interventions-Project-STRENGTH-by-Spanish-artist-PEJAC-5f91467d96ebf_880
Disponível em: <https://www.upsocl.com/cultura-y-entretencion/artista-pinta-murales-en-un-hospital-para-honrar-a-los-trabajadores-de-la-salud-merecen-el-homenaje/>



Fig. 12_Pixel Pancho e Vhils, *Andróide steampunk*, 2013. Cortesia de: Under dogs e Miguel Vinagre
<https://www.thisiscoolossal.com/2013/11/pixel-pancho-and-vhils-collaborate-on-the-streets-of-lisbon>



Fig. 13_Pixel Pancho e Vhils, *Andróide steampunk*, 2013
Cortesia de: Under dogs e Miguel Vinagre
<https://www.thisiscoolossal.com/2013/11/pixel-pancho-and-vhils-collaborate-on-the-streets-of-lisbon>

O artista trabalhou em colaboração com outros artistas, como por exemplo com o artista italiano Pixel Pancho conforme podemos ver nas figuras 12 e 13. Nesse mural, realizado a convite do Projeto de Arte Pública da *Underdogs*, é apresentado um andróide “*Steampunk*” a segurar um barco abandonado, composto por engrenagens, porcas, parafusos de rosto de homem. A interligação, entre as duas linguagens artísticas) acontece numa zona intermédia onde Vhils, na sua forma de representar aprofunda o desgaste da parede e aparece o tijolo e o cimento lascados, dando ideia de decadência e dilapidação. A obra situa-se num edifício, junto ao rio Tejo. Visto ser um trabalho colaborativo apresenta diferentes narrativas visuais, o que torna a obra singular.

Mais recentemente, o seu interesse pela realização de vídeos levou-o a apresentar no MAAT (Museu de Arte, Arquitetura e Tecnologia) a exposição *Prisma*, onde o artista apresenta uma nova configuração de mural “em movimento”. Em suma, a exposição leva-nos a percorrer um labirinto onde são projetados um conjunto dos vídeos em câmara lenta nas suas paredes, que foram realizados durante as viagens que fez por nove cidades onde realizou os seus murais/obras e representam o quotidiano desses locais. A instalação permite ao visitante ter uma experiência imersiva, um pouco desconcertante para os sentidos, uma vez que a construção das imagens distorce efeitos do espaço, escala e luz. A gravação dos vídeos foi feita antes da pandemia o que permite ao observador “um exercício de contemplação, introspeção e reflexão” sobre um passado recente e ao mesmo tempo duma realidade afastada.

1.4.2 CULTURA VISUAL E A *STREET ART*

Atualmente, assistimos a uma transformação visual das cidades. A arte urbana passou a fazer parte da paisagem da urbe. O termo tem várias definições e abrange várias manifestações artísticas como murais, o *graffiti* e a *street art*. Existem duas formas de manifestação de *street art* a que é livre e ocorre para lá das margens da lei e há a que procede de encomendas dos poderes locais, mais propriamente, das autarquias, a que podemos chamar de arte urbana ou de arte pública comissionada. Deste modo a arte pública transporta a “marca política e, em certo sentido, tem sempre um carácter instrumental” (Campos, 2021). Este lado instrumental da arte pública pode ser explicado pelo facto de a obra se tornar um meio que visa a transmissão de determinadas ideologias dando-lhe uma “moldura ideológica e cultural”, contribuindo para a promoção da imagem da cidade. Atualmente este papel das artes tem vindo a atingir uma grande expansão no nosso país, conferindo à arte urbana poder para alcançar fins de índole cultural, económica e turística. Uma forma de justificar esta afirmação é a promoção de festivais de arte urbana, anualmente, conferindo a este fenómeno uma certa “festivalização da cultura” (ibid.).

Os espaços habitados e construídos pelo homem são altamente funcionais. Porém, não podemos ignorar que ao aproximarmo-nos do espaço interferimos no território e numa materialidade. Nós construímos o espaço de diferentes formas. Quer pela sua ocupação, no desenvolvimento de certas atividades, quer pela sua transformação, quando acrescentamos ou subtraímos qualquer coisa no território (Campos, 2017).

Quanto ao conceito *street art* (arte urbana) não se sabe ao certo como é que surgiu⁸. A *street art* ou “*pós graffiti*” (Ganz, 2004, apud Campos 2007) é um termo mais recente, refere-se a uma intervenção realizada da cidade com a aplicação de técnicas mais convencionais. Contudo há uma aproximação à linguagem das artes plásticas e do *design*, por partilhar a mesma “linguagem discursiva e pictórica”, embora menos convencional, por vezes, não institucional ou ilegal. Apresenta, em muitos dos casos, uma exploração plástica com maior qualidade, maior reflexão quanto à mensagem apresentada e o poder das representações artísticas (Campos, 2007, p.101).

O fenómeno da *Street Art* tornou-se muito abrangente e com numerosas linguagens artísticas, que continuam a aparecer na urbe. Entende-se que a expansão do graffiti em direções alternativas culminou no cruzamento desses novos estilos, originando assim a *Street Art*, arte urbana ou *pós-graffiti*.

⁸ A prática da pintura sobre parede e nas ruas, o *graffiti*, já existe desde a Antiguidade e manteve-se na Idade Média de acordo com o estudo apresentado pelo historiador Valentin Groebner (2004).

A narrativa da *street art* está associada à cultura visual de massas e às novas tecnologias. Os aspetos particulares desta linguagem tornam-na muito interessante, Jean Gari (Gari 1995, apud Campos 2007) identifica-a como um discurso típico da pós-modernidade, dado ao seu carácter “fragmentário, efémero, caótico, impreciso e subversivo.” Esta linguagem da cultura visual contemporânea também é o resultado da atual civilização que está rodeada de imagens. De acordo com Campos (2007) está associada a uma “linguagem juvenil”. Paul Willis (1990, apud Campos 2007), aproxima-nos dessa ideia por concluir que os jovens que, por um lado, mostram uma certa relutância em se sentir atraídos pelas obras de arte expostas nos museus por serem intocáveis, guardadas espaços fechados, por outro, têm na arte urbana um sentido de aproximação por ser acessível a todos, não é formal, está próxima do seu quotidiano, expõe-se e cria-se nas paredes e a sua “produção e consumo estéticos estão fortemente associados ao prazer” transgride e rompe com o que é convencional (Campos, 2007).

Devido às dimensões da obra e por ser um trabalho rigoroso, esta manifestação artística necessita do apoio do governo ou de entidades privadas para a sua execução, enquadrando-se no conceito de arte pública de encomenda oficial (a institucionalização da arte de rua fez surgir novos tipos de manifestações de *street art* - muralismo contemporâneo ou arte pública).

1.4.3 PROCESSO DE TRABALHO E TÉCNICAS DE PINTURA DE *STREET ART*

O processo de criação para um artista urbano, para além de tornar-se desafiante, é divertido e apaixonante, sobrepõe-se ao prazer pelo produto *finito* ou da obra finalizada. Os artistas urbanos trabalham em lugares abertos, expostos ao público, lidam com as apreciações constantes e com os olhares críticos, durante o processo de criação, em que não podem esconder as imperfeições do seu trabalho, tornando-os vulneráveis à crítica, ao juízo precipitado sobre os seus trabalhos, estando também sujeitos à sua rápida degradação das suas obras (efemeridade).

O artista urbano trabalha num local aberto, fora do plinto, exposto à comunidade, por vezes, em circunstâncias ilegais. O trabalho tem de ser rápido por ocorrer em ameaça de prisão e de certo modo pouco refletido. Como as imperfeições não podem ser escondidas o artista incorpora-os na sua obra ou tira proveito deles. O espectador é parte integrante o que permite uma conexão emocional com a obra.

O facto de ser uma arte fora do plinto e aberta à comunidade torna o processo mais “humano”, partilhando essa humanidade com todas as pessoas, dando a este tipo de arte um poder contagiante ao artista (Wooster Collective, apud Clarsson et al, 2015).

Entre as diversas técnicas usadas pelos artistas de arte urbana podemos falar da aplicação de *posters*, *abducting* ou *subvertising*, *stencil*, serigrafia, adesivos, à mão livre, escultura, *crochet*, yarn bombing, instalações e jardinagem de guerrilha, inspirando-se em diferentes correntes artísticas.

Por que uma questão de concisão, apenas dar-se-á destaque às técnicas que foram usadas durante o período em que foi realizada esta investigação, no processo de construção/criação do mural:

“À mão livre”

Quando os artistas recorrem à técnica de trabalho à mão livre, são inúmeros os meios de expressão utilizados: rabiscos, desenhos, cadernos, graffiti, murais e pinturas coletivas. Enquanto alguns passam muito tempo a desenhar e a fazer esboços no caderno, outros preferem aplicar os desenhos diretamente sobre a parede sem uma ideia prévia.

As obras podem levar instantes ou podem precisar de muitos dias até estarem prontas. Os artistas de *street art* trabalham *in loco*, ou seja, diretamente sobre a superfície: parede. As ferramentas usadas são muito variadas desde das mais convencionais às produzidas pelo próprio artista.

Materiais e instrumentos:

- A lata de spray foi inventada em 1920, para fins alheios à arte. A partir de 1960, muitos artistas (para além dos grafiteiros) começaram a usar com muita frequência este material como instrumento de pintura.

Usar uma lata de spray exige perícia e técnica para que se tenha pleno controle sobre os resultados finais. Quando a lata está parada a tinta escorre, e é preciso voltar a agitar a lata com movimentos rápidos, porém, suaves ... A sobreposição de várias camadas produz resultados melhores, do que apenas uma camada mais grossa.

- Os pinos têm diferentes aberturas (finos, grossos, normais), permitindo diferentes amplitudes de traço com o spray. Os resultados dependem do ângulo como a lata de tinta é segurada.
- Os pincéis permitem traços agradáveis e bem estruturados, embora seja necessário, estar constantemente a mergulhá-lo na tinta. Dão excelentes oportunidades técnicas aos artistas urbanos.

- Os rolos permitem pintar grandes áreas, rapidamente. Estes instrumentos são adequados para pintar linhas retas e podem ser usados com o apoio de extensores de cabo para pintar zonas mais altas. Embora absorvam uma quantidade considerável de tinta e requeiram uma limpeza adequada.
- O giz e o carvão permitem esboçar e criar uma estrutura atraente, mas desaparecem imediatamente quando chove, dando ao trabalho uma característica efémera.

1.4.4 REFLEXÃO FINAL SOBRE A UTILIZAÇÃO DE NOVAS TÉCNICAS ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS EM SALA DE AULA

“O modernismo se banhava num “imaginário de oposição” (Gilbert Durant), que procedia por separações e oposições, amiúde desqualificando o passado em favor do futuro; baseava-se no conflito, enquanto o imaginário da nossa época se preocupa com negociações... Hoje não se procura mais se avançar por meio de posições conflitantes, e sim com a intenção de novas montagens, de relações possíveis, de unidades distintas, de construção de alianças entre parceiros...ficaremos contentes em criar *modi vivendi* que permitam relações sociais mais justas, modos de vida mais densos, combinações de existência múltiplas e fecundas. Da mesma forma a arte não tenta mais imaginar utopias, e sim espaços concretos.”

(Borriaud, 2009, p. 63)

Num clima de aula sob a visão pós-moderna da arte, a educação deve incidir na diferença, na pluralidade e independência de espírito numa escola mais aberta à comunidade artística contemporânea e às suas narrativas visuais. Um exemplo disso é a *street art*. As propostas de atividades devem derivar de uma lógica de autonomia do professor na tomada de decisões quanto ao desenho das estratégias dos conteúdos programáticos a incluir nas suas unidades didáticas, enfatizando o questionamento dos(as) alunos(as) perante o cenário contemporâneo e dando oportunidade à exploração criativa. Para que isso se torne realidade é preciso incluir temas de arte, que não se limitam às obras de museus, artesanato e encorajar à diversidade e inovação. Isso envolve uma reflexão crítica perante certos valores ainda praticados, numa linha tecnicista e académica, e a mudança na postura e avaliação do(a) professor(a) perante a aplicação dos mesmos no seu contexto de sala de aula. O(A) professor(a) deve ser encorajado a essa implementação de novas técnicas e abordagens artísticas contemporâneas, numa visão mais holística (Swift & Steers apud Hardy, 2006, p.24).

Segundo Swift & Steers (2006), a teoria permite a utilização de ideias, a articulação entre imagens e textos como meio de interrogar-se, de formular opiniões, com o objetivo de criar conhecimento e compreensão a partir de uma consciência de como a arte

comunica e é valorizada em diferentes culturas, sociedades e épocas. A prática artística, por outro lado, permite o desenvolvimento da capacidade de utilizar os materiais de forma inteligente e imaginativa, sensível, de forma experimental, respondendo às propostas de trabalho e a desafios apresentados de forma criativa através da criação de objetos artísticos e artefactos, pessoalmente significativos, comunicáveis à comunidade educativa, para a vida posterior ou a para o enriquecimento ao nível profissional.

A combinação entre a teoria e a prática artística serve para desenvolver o sentido de questionamento, a capacidade de ultrapassar desafios práticos intelectuais, de estar consciente da tomada de decisões de uma forma reflexiva, para procurar e avaliar as respostas criativas que pode e que os outros podem dar, formular juízos qualitativos de preferência e utilizar estéticas comparativas, relacionando o seu trabalho com o que é produzido no mundo da arte.

SEGUNDA PARTE

CAPÍTULO II ESTUDO EMPÍRICO

2.1 O ARTISTA-PROFESSOR, O ARTISTA-MEDIADOR E O ARTISTA-INVESTIGADOR-PROFESSOR

“É uma felicidade nascer artista. Por vezes, sinto que é uma maldição, quando fico cheia de dúvidas e angustiada em relação à minha obra”.

(Graça Morais, 2018, p.137)

A extensão do binómio artista-professor só passou a ter maior visibilidade a partir do século XX, ou seja, o artista que é professor ou o professor que é artista. As questões em torno desta figura ganham relevo, legitimação cultural e social, maturidade crítica, promovendo, também, a consolidação de outras figuras atuantes no campo da educação artística (artista-mediador, artista-investigador, professor-investigador, artista-investigador-professor). Nos últimos 30 anos este tema foi abordado por um grande número de autores, resultando numa vasta obra literária sobre o mesmo, em que muitas investigações académicas se debruçaram sobre este tema.

A figura do artista-professor definida de uma forma simples é alguém que tanto faz como ensina a arte. Dedica-se a ambas as profissões e articula esses saberes, dedicando-se em simultâneo às duas práticas.

Thornton (2005) considera que o professor artista tem de mobilizar saberes e criar estratégias numa realidade contextual da arte que está sempre em mudança.

“The artist teacher identity is one in which three worlds must be straddled or interrelated: the world of art; the world of education; and the world of art education. These worlds have their own practices, histories, cultures and literature to be negotiated and assimilated by the artist teacher. In order to achieve this synthesis, individuals need to find enabling strategies.”

(Thornton, 2005, p.167)

Ser professor de arte envolve conseguir enfrentar as mudanças, tensões e problemas associados ao campo das artes e da educação, adotando diferentes tipos de estratégias. Lyotard, na sua obra “A condição Pós-Moderna” (2009), sugere: “o conhecimento pós-moderno aperfeiçoa a nossa sensibilidade às diferenças e reforça a nossa capacidade de tolerar o intolerável”. Por adotarmos uma prática reflexiva podemos aceitar a complexidade e até compreendê-la como condição do mundo e perceber que cada problema que surge pode tornar-se uma possibilidade única de revelar um lado mais crítico e criativo de superação. Manter uma prática enquanto artista, enquanto desempenha funções de educador(a), permite desenvolver oportunidades únicas de aprendizagem e ter o prazer de perceber nos(as) alunos(as), habilidades artísticas e de as potencializar,

transformando um potencial antagonismo de dois campos de trabalho distintos numa estratégia de motivação e de incentivo.

“This might indicate that the making of art is a necessary manifestation of their creativity that may provide meaning and purpose for them. Instead of seeing the making of art and the teaching of art as antagonistic activities, artist teachers could understand their dual commitments as mutually supportive, with their desire to make art a motivating factor regarding encouraging others to experience the pleasures and challenges of art experience.”

(Thornton, 2005, p.173)

A compreensão conceptual do artista-professor abraça os aspetos experimentais de fazer arte. O artista-professor valoriza isso e traz esse conhecimento para o seu ensino. Então por que é que se ensina arte? Ao ser-se um artista-professor pode reconhecer-se a arte como única, gratificante, e as suas qualidades multifacetadas que estão presentes nas experiências dos processos artísticos. Essas experiências são tão diversificadas quanto os artistas. Assim, as possibilidades de ensino da arte também são infinitas.

Segundo Irwin (2012), a formação de professores de arte para o ensino secundário não pode incidir só na preparação pedagógica, mas também na aquisição de competências artísticas. Enquanto professores de arte é preponderante o interesse que nutrimos pela arte, essa relação artística é fundamental porque pode tornar-se uma forma de repensar a pedagogia.

“Preparing secondary school art specialists is not just about preparing educators for teaching art, it is also about preparing to teach and artists preparing art while teaching. As art teacher educators, we are interested in studying the nature and qualities of interactions and connections that occur within relational art practices because we believe that relational art practice’s offer ways to rethink the language and practice pedagogy.”

(Irwin & O`Donoghue, 2012, in: Carter&Triggs, 2018)

2.2 A/R/TOGRAFIA: DEFINIÇÃO DA ABORDAGEM METODOLÓGICA USADA DURANTE A INVESTIGAÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, rebuscando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Freire, 2021)

Eisner (2020, p.78) fala-nos da importância de um educador de artes fazer do ensino uma forma de investigação, para que não entre em rotinas e cresça profissionalmente, fazendo da prática docente uma aprendizagem contínua.

A investigação foi realizada no âmbito da educação e baseada nas artes. A abordagem metodológica assenta na abordagem apresentada pela investigadora Rita Irwin (2013), que estabelece um conjunto de relações interdependentes entre: artista, investigador e professor – a/r/tografia. Esta contiguidade permanece durante o processo de investigação, docência e prática artística.

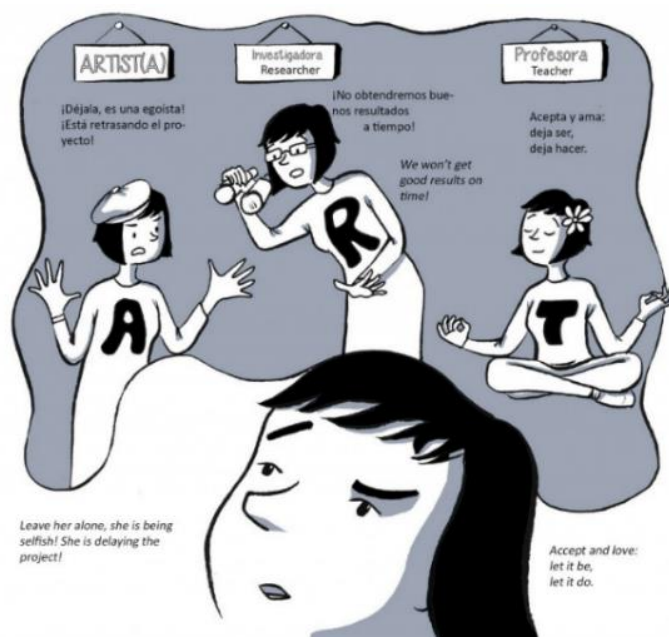


Fig.14_Citação Visual Literal, A/r/tography

Cortesia de: <https://artography.edcp.educ.ubc.ca/>

No Ocidente foi Aristóteles que tentou criar um diálogo entre as artes e a filosofia, relacionou os três tipos de pensamento *teoria* (teoria), *praxis* (prática) e *poesis* (criação). Este último, a poesia, uma forma de arte, também inclui todas as formas de arte que envolvem a criação. Dewey propõe uma experiência estética que “envolve uma continuidade clara entre ação e sujeição, esforço que integra o intelecto, os sentimentos e as funções práticas cujo resultado final é um tipo de consumação permeada de sentido, uma emoção predominante, e uma resolução prática” (Sullivan, 2000, apud Irwin, 2013, p. 126). Segundo Irwin (2013), se procurarmos uma atitude em prol do saber, estamos a envolver a teoria, a prática e a criação (pesquisa, ensino e a criação de arte), podendo alcançar uma posição mais “complexa de inter e intratextualidade” (ibid.).

“A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros.

É neste espaço em que não se constrói barreiras que se dá uma “mestiçagem” e os vários papéis e áreas desempenhados sofrem contágio, criando uma interdisciplinaridade.

(...) A/r/tógrafos preferem pensar sobre as práticas de artistas e educadores como ocasiões para a produção de conhecimento. O processo de investigação torna-se tão importante, às vezes, até mais importante, quanto a representação dos resultados alcançados”

(Irwin, 2013, p. 29)

A a/r/tografia é uma metodologia de investigação que se “enreda” como um rizoma, conforme é referido por Guilles Deleuze e Félix Guattari (Deleuze et al, 1987, apud Irwin, 2013). Um rizoma é uma montagem num momento dinâmico. A natureza rizomática da a/r/tografia faz com que se esteja, constantemente, a estabelecer conexões entre todo o material recolhido durante a investigação e a diversificação de dados recolhidos, da informação e de todo o conhecimento adquirido ao longo do processo de investigação.

"Não se deve confundir tais linhas ou lineamentos com linhagens de tipo arborescente, que são somente ligações localizáveis entre pontos e posições. (...) O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso."

(Deleuze e Guattari, 2004, p. 31-32)

A a/r/tografia tem fortes vínculos com a investigação-ação e tem uma ampla difusão na educação, baseada na prática inclusiva do artista, do investigador e do educador (Sinner et al., 2006, apud Viadel, 2021). A a/r/tografia apresenta uma perspetiva particular que beneficia dos escritos filosóficos de Deleuze e Guattari (1987) e, particularmente de Deleuze (1990). Desse ponto de vista as práticas educativas que os educadores e artistas desempenham em espaços para investigação, sendo mais investigadores dentro da sua sala de aula. A investigação não se realiza de um ponto de vista tradicional, mas sim, de um ponto de vista alternativo em que é fundamental reencontrar-se, e é uma prática vinculada às artes e à educação (Garioan, 2013-2014, apud Viadel, 2021). O a/r/tógrafo está concentrado na melhoria da sua prática educativa, compreendendo-a a partir de uma perspetiva diferente. Ele usa a sua prática para influenciar outros. Durante a pesquisa usa instrumentos qualitativos para recolher dados das suas pesquisas sociais (levantamentos, entrevistas, documentos, observação participante, etc.) e também se interessa por histórias de vida, lembranças e fotografias.

A a/r/tografia entende que o valor percetivo também deve ser valorizado nas pesquisas, como acontece noutras pesquisas qualitativas. Esta metodologia assenta numa

visão holística da figura do professor que não se dissocia do artista e investigador que fazem parte das suas características profissionais.

Segundo Irwin (2013) as condições de pesquisa da a/r/tografia estabelecem-se a partir de várias relações: investigação relacional, estética relacional e aprendizagem relacional. Estar engajado na a/r/tografia significa pesquisar o que rodeia através do processo de pesquisa artística e de escrita, envolvendo seis operações ou representações durante esse processo:

- 1) *Contiguidade* – A relação que se estabelece entre as três identidades contidas na a/r/tografia. A barra (/) entre as três primeiras letras retrata a contiguidade entre as várias identidades de artista, investigador e professor, que se tocam e são adjacentes e interferem em simultâneo durante o processo de pesquisa. “*Viver a vida de um a/r/tógrafo é viver uma vida contígua sensível a cada uma destas relações e particularmente aos entre lugares*” (2013). Também inclui citar e engajar-se com o trabalho de outros artistas, investigadores e professores, ao mesmo tempo, que “*perseguem*” as suas investigações. Estes atos permitem a contiguidade e asseguram uma investigação relacional e uma aprendizagem inserida na estética relacional.
- 2) *Pesquisa Viva* – “A pesquisa viva é um compromisso de vida com as artes e a educação” (Irwin, 2013) através do uso da investigação. Uma forma de procurar compreender o mundo, que implica um compromisso contínuo, íntimo e interligado à percepção que temos sobre o mundo e sobre nós.
- 3) *Metáfora e Metonímia* – O a/r/tógrafo usa a metáfora e a metonímia, dando sentido ao mundo e estabelece relações acessíveis aos sentidos. A metáfora pela substituição de significados e a metonímia pelo deslocamento das relações entre o sujeito e o objeto. Através da metáfora e da metonímia os a/r/tógrafos podem transmitir e fazer entender aos outros o que está reservado aos sentidos, envolvendo a imaginação, a experimentação e a singularidade dos indícios a partir das aparências das formas.
- 4) *Aberturas* – Espaços intermédios que sugerem novas ideias, através de ruturas e cortes com o que se tinha percebido ou entendido e que deixa de fazer sentido para a pesquisa, permitindo a descontinuidade. As aberturas são espaços que “ajudam a ver mais além” do que se dá por certo, resistindo ao conforto e à segurança e possibilitando a pluralidade.
- 5) *Reverberações* – O movimento dinâmico, evidente ou discreto, que força os a/r/tógrafos a mudar a compreensão do fenómeno. Representam o movimento que existe entre tantas conexões rizomáticas, a tensão e o impulso para se conectar,

construir e para colaborar. Segundo Polluck (1998), este aspecto da a/r/tografia leva o investigador(a) a fazer reverberações inquietas que mudam em direção a outros significados, fala-nos de “ansiosamente cruza várias histórias, teorias textos, intertextos, e esferas da prática, incapaz de se estabelecer num curso claro, linear, nem querendo, nem capaz de ficar quieto, incansável, transitório e transitivo” (Polluck, 1998, apud Irwin 2013, p.149).

- 6) *Excessos* – A pesquisa também traz consigo o excesso, o que não conseguimos nomear, mas que também trazem possibilidades, são “aspetos da nossas vidas e experiências que são potenciais e cheias de possibilidades” (Irwin, 2013). Os excessos possibilitam tanto “complicar o simples como simplificar o complexo”. Deste modo obrigam o a/r/tógrafo a fazer uma avaliação da sua investigação e a treinar as suas habilidades eficientes para dar entendimento a um fenómeno particular (Irwin, 2013, p.147-149).

A a/r/tografia pode preencher o vazio pedagógico que existe nas comunidades locais, o vazio imaginativo nas escolas ou noutros espaços educativos. Do ponto de vista académico, a a/r/tografia amplia os horizontes das possibilidades criativas tanto para artistas como para educadores que se interessam pelas investigações em torno de questões vitais (Viadel, 2017, p.143-145).

“Mestiçagem é uma metáfora para artista-pesquisadores-professores que integram estas identidades às suas vidas profissionais e pessoais. É também uma metáfora para os mesmos processos e produtos criados e utilizados nessa atividade. É por isso que o acrónimo a/r/t (artist-research-teacher) é tão apropriado. A/R/T não apenas reconhece a identidade que cada indivíduo tem, mas também permite que todos nós tenhamos um momento de imaginação ao apreciarmos e entendermos os processos e os produtos envolvidos na criação da obra de arte, não importa se são objetos ou tarefas profissionais, são formas exemplares de integração entre saber, prática e criação.”

(Irwin, 2013, p.128)

Enquanto professora, artista plástica, foi colocado um novo desafio da investigação no âmbito do ensino das artes visuais, que por um lado, pode acrescentar conhecimentos à prática educativa, ao mesmo tempo que possibilitou a compreensão das manifestações artísticas contemporâneas locais e internacionais, permitindo um novo olhar para os projetos artísticos pessoais. Essa envolvência interdisciplinar neste processo não só como educadora, mas também como criadora e artista, é conectada através da escrita e do registo gráfico da investigação que foi realizada, dando-se uma “mestiçagem”, como Irwin (2013) denomina. Esse conhecimento, da metodologia de investigação da a/r/tografia, permitiu compreender a sua aplicação e adequação à realização deste estudo.

“A/r/tografia vai além da visão dual da arte e da a/r/t para incluir uma próxima dualidade, que é a da a/r/t e escrita ou “grafia”. Arte e escrita unificam o visual e o textual que se complementam, se refutarem e se salientarem uma à outra.”

(Irwin, 2013, p. 128)

A “grafia” ou escrita permite a sustentabilidade do trabalho prático realizado e a reflexão sobre o mesmo, sendo que a partir desta investigação no ensino das artes se pretende contribuir para uma educação artística em que se desenvolva um trabalho mais participativo e cooperativo e aberto à comunidade que culminou na produção de um objeto artístico “o mural”. A professora-artista teve de mobilizar conhecimentos técnicos enquanto artista plástica (pintora) e transmiti-los aos alunos(as) durante as sessões de trabalho para a realização da obra, dando o relevo inquestionável à experiência de poderem trabalhar com o artista profissional de *street art*, Francisco Camilo, durante o processo de construção do referido mural.

Segundo Irwin (2013), o método de pesquisa a/r/tografia estabelece-se com um objetivo intervencionista, que compreende como a prática viva e a prática dos professores e artistas se tornam em si também objeto de investigação.

2.3 METODOLOGIA USADA

Nos projetos desenvolvidos, na PES, a referência metodológica usada na investigação foi feita no âmbito do ensino das Artes Visuais. Nesta investigação foi usada uma metodologia de trabalho em ensino, numa perspetiva de *investigação-ação através das artes*, agregando a identidade enquanto artista, professora e investigadora (*a/r/tografia*). Todas as facetas se juntam ou se fundem quando a docente desenvolve um projeto com uma turma, como foi neste caso.

Segundo Acaso (2009) quando escreve sobre educação artística e a Pós-modernidade, da importância do pequeno relato incorporado nas micronarrativas visuais, a autora apresenta a seguinte afirmação:

“... porque lo local es mío y, claro, me interesa Hirst (aunque sea británico), pero también me interesan los artistas de mi localidad, los que tratan temas de mi barrio, los que hacen grafiti sobre las paredes de mi escuela, los que esmaltan los azulejos de mi casa (Huerta, 2008). Quiero saber qué es la contra publicidad. Quiero aprender a usar el Photoshop o cualquier otra técnica (Moreno, 2004) para retocar mis fotos, esas que cuelgo de MySpace. Necesito que alguien me enseñe a diseccionar el arte contemporáneo que no veo, el tipo de cine que no disfruto, los vídeos que no sé dónde están. Y todo esto, ¿qué son? ¿Microrrelatos? Pues

bien, quiero microrrelatos, necesito que mi profesor los incorpore a mi clase."

(Acaso, 2009, p. 139)

É importante adquirir capacidades técnicas, manuais e de engenho, mas o ensino artístico deve ir mais além, permitindo a formação de um pensamento crítico, potenciando a capacidade criativa na resolução de problemas e a capacidade de reflexão onde é fundamental investigar e aprofundar conhecimentos universais (Acaso, 2009).

Procurou-se usar uma metodologia de ensino em artes e através das artes, e não ter como método apenas o paradigma tradicional, mais tecnocrático, assente numa educação artística que serve apenas para preparar a qualidade manual, em contradição com o momento em que o desenho técnico se faz por via de programas em hardware e software.

A docente procurou ajudar o grupo de alunos(as) a compreenderem o que há de novo, em termos visuais ao seu redor, as narrativas que surgem nas ruas, sem esquecer o que já foi criado e a sua identidade associada ao seu património material e imaterial. Refletir e compreender sobre o que está próximo, cativa, prende, motiva os(as) alunos(as) para aprendizagens mais universais, depois de criar uma relação com o que os(as) identifica. Se olharmos para os nossos dias, verificamos a importância que a tecnologia ocupa nas nossas vidas, ao mesmo tempo que compreendemos, por outro lado, que a expressão artística também passa pela utilização desses suportes.

"Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o há de fundamentalmente humano no exercício: o seu carácter formador. (...) o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar."

(Freire, 2021)

Bamford (2009) mostra que uma educação artística de qualidade, normalmente "caracteriza-se por estabelecer fortes vínculos entre os centros escolares, organizações artísticas e comunidades externas". Por outras palavras, professores(as), artistas e comunidades locais, compartilham de forma conjunta a responsabilidade do êxito dos programas. Uma outra conclusão apresentada neste estudo esclarece que existe uma diferença entre o que se pode designar por educação em artes (ensinar, belas artes, música, teatro ou artesanato) e educação através das artes (o uso da arte como recurso pedagógico

para ensinar outras disciplinas ou conhecimentos, como a matemática, a língua e a tecnologia).

Enquanto docente de artes visuais, foi utilizada uma metodologia artística que compreenda, de acordo com Bamford (2009), os seguintes objetivos:

- “- Dinamizar projetos ao longo da unidade didática desenhada;
- Beneficiar o trabalho de equipa e a cooperação;
- Fomentar a investigação;
- Potenciar o debate, o intercâmbio de ideias e a partilha de experiências;
- Promover reflexões formais e informais, numa perspetiva formativa e complementar;
- Promover metarreflexões críticas sobre o foco das aprendizagens e de ter para isso de facilitar possíveis mudanças;
- Criar ênfase na criação ativa;
- Incluir apresentações e exposições à comunidade;
- Utilizar recursos locais, ambiente e contexto no aspeto e conteúdo material;
- Relacionar as linguagens artísticas com as filosofias pedagógicas criativas;
- Motivar os alunos a superar as suas barreiras ou limitações, assumir riscos e a materializar o seu potencial.”

No desenvolvimento deste trabalho procurou-se ainda, estabelecer uma relação aberta entre a escola, os artistas e a comunidade, permitindo aos(às) alunos(as) estabelecerem uma relação vívida entre o que aprendem e o que aplicam na prática, fomentando tornar as experiências educativas artísticas mais enriquecedoras. Embora tenham sido, igualmente, tomados em consideração todos os aspetos metodológicos apresentados.

2.3.1 DISCIPLINA DE DESENHO A

Durante muitos séculos o desenho foi considerado uma arte menor, só no século XX é que adquiriu outra leitura e relevância enquanto arte entre as artes. O desenho ocupava um papel de auxílio no processo da conceção e da realização das obras de pintura, de escultura, entre outras. Intervinha sob a forma de esboços e estudos preliminares, com diferentes graus de aprofundamento, onde se registavam as etapas, que simplificavam o trabalho. No caso da pintura, o desenho era, frequentemente, feito sobre a tela e, por fim, tornava-se invisível sob as camadas de tinta. Neste caso, os desenhos preliminares, caso existissem, ficavam confinados ao *atelier* do artista, geralmente não eram assinados porque a obra é que ocupava um lugar monumental pela sua perfeição, acabamento e nobreza dos materiais usados.

Embora fosse pouco considerado como linguagem artística final, nos séculos XV e

XVI o desenho foi reconhecido pela sua importância no processo criativo. Nesta época, a arte tornou-se uma representação mimética, onde a verosimilhança e a realidade exterior eram uma exigência. O artista tendo esse objetivo a alcançar, o desenho era uma excelente ferramenta para treinar o olho e a mão, para ter o rigor e a precisão na representação, para assimilar as noções de perspetiva e das proporções. O saber desenhar passou a ser indispensável para o artista afirmar-se enquanto pintor ou escultor, tornando-se uma disciplina obrigatória e fundamental para a formação artística. O desenho de modelo nu passou a ser um método de excelência da educação artística, sobrevivendo até aos nossos dias nas Escolas de Belas-Artes.

A partir do século XVII o desenho passou a ganhar, progressivamente, mais autonomia, nos motivos de paisagem e retrato.

No século XX com a afirmação do desenho como obra finita, este continuou a ser usado por muitos artistas como um procedimento para o estudo de objetos artísticos a ser realizados noutras técnicas. “O desenho é hoje considerado, num sentido mais profundo, como equivalente ao pensamento do artista no ato de criação” (Wandschneider & Faria, 1999).

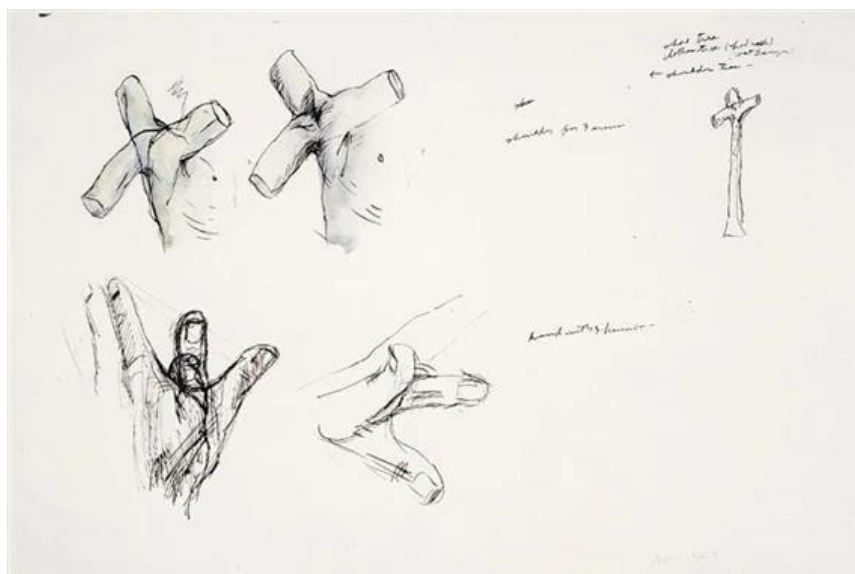


Fig. 15_Bruce Nauman⁹, *Shoulder With 3 Arms (Study for Shoulder Tree)*, tinta e aguarela, 40x62,2 cm, 1967, cortesia de <https://www.artnet.com/artists/bruce-nauman/shoulder-with-3-arms-study-for-shoulder-tree-yM8jl2BKj2J4tPbNGqZkUA2>

Bruce Nauman (1941) usou os seus esboços rápidos para registar ideias para os seus trabalhos (escultura, *performance*, vídeo, filme e instalação). Ele afirmou que os desenhos são feitos “com a mesma intenção com que se escreve: são notas que se tomam”.

⁹ <https://www.mutualart.com/Artwork/SOULDER-WITH-3-ARMS--STUDY-FOR-SOULDER/9F4BCCB5BD7D890D>

Usou desenhos em grandes dimensões para visualizar a sua futura peça de escultura, mas também para representar obras já realizadas dando oportunidade para descobrir novas facetas. Segundo Nauman, *“desenhar é equivalente a pensar... Os primeiros tipos de desenhos podiam chamar-se conceptuais: chegam a uma ideia. Chega-se então a um certo ponto em que já não pertencem a este tipo, e ao fazê-los o objetivo já não reside na representação das peças, mas em “agarrar a energia” das ideias.”*¹⁰

Ao refletirmos nas palavras de Nauman concluímos que o desenho passa a ter um lugar fundamental e de valor devido à sua importância no processo mental e na energia criativa que instaura na génese da obra. O desenho, para além da importância que tem como disciplina, extravasa a disciplina.

Hoje é considerado como o equivalente ao pensamento do artista no ato da criação. O escultor Richard Serra (1992) afirma numa entrevista: “O meu envolvimento inicial na arte deu-se através do desenho, e o desenho continua a estar no centro do meu trabalho. O desenho é sempre indicativo do modo como os artistas pensam. Não consigo referir imediatamente nenhuma obra digna desse nome, na qual o desenho não seja um elemento chave¹¹.”

A disciplina de Desenho A surge no currículo nacional, a partir do ano de 2000, no curso geral de Artes Visuais como disciplina específica para os três anos (do 10º ano ao 12º ano). A criação desta disciplina, aquando da revisão curricular e do estabelecimento de princípios orientadores para a estrutura e gestão curricular dos cursos gerais e tecnológicos do ensino secundário, evidencia o carácter de formação prioritária desta disciplina no Ensino das Artes Visuais. Neste novo plano curricular as disciplinas de Desenho A, Geometria Descritiva A e História das Artes são as disciplinas de componente específica do curso geral de Artes Visuais, e como disciplinas de opção surgem as disciplinas: Desenho Técnico, Materiais e Tecnologias, Oficina de Artes, Oficina de Design, Oficina de Multimédia ou outra disciplina de oferta.

A disciplina de Desenho A para o secundário, aparece como um complemento à formação iniciada na disciplina de Educação Visual, assumindo o modelo também já praticado de “educação através da arte”. A disciplina de Desenho promove a “educação para a cidadania”, numa pedagogia geradora de posturas, promoção de debates, reflexões críticas, realização de exposições e de confrontos de ideias. O desenvolvimento estético e a apreciação das obras artísticas, no sentido de apreciar e recriar a forma, que permite ao

¹⁰ Bruce Nauman, citado por Juan José Gómez Molina, “El concepto de dibujo”, in: J.J. Molina, *las lecciones del dibujo*, Madrid, Cátedra, 1995, p.33.

¹¹ Entrevista conduzida por Nicholas Serrota e David Sylvester, publicada em Richard Serra: Weight and Measure, London, Tate Gallery, 1992, pp. 21-22

aluno interiorizar e aceitar a diferença e a inovação, numa *perspetiva de didática humanista*.

“El carácter de “representaciones” de los dibujos es lo que establece su mayor complejidad. El valor que adquieren como forma de aprehensión sensible de las ideas y de los objetos es el que les confiere la multiplicidad de sentidos, y su papel clave en el conocimiento de las cosas. El dibujo como representación marca el intento más radical del ser humano por vencer la necesidad de los conocimientos, en el deseo de volver a hacer presente por medio de la imagen la idea que tenemos de ella misma. Aprehendiendo al objeto, de un modo obsesivo, para tratar de comprender nuestro ser y las relaciones que mantiene con el entorno a través de las cosas. Aprehensión intuitiva, conceptualizada o ideal, por medio de la cual lo concreto y lo diverso es pensado bajo una forma categorial.”

(Molina, 2003, p.33)

De acordo com o Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, encontram-se em vigor as Aprendizagens Essenciais de Desenho A de 12º ano em articulação com o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, tendo sido revogados os demais documentos curriculares a partir do ano letivo de 2020/21 com o Despacho nº 6605-A/2021.

A disciplina de Desenho A para o 12º ano, em conformidade com o documento das aprendizagens essenciais de 2018, impõe-se com a importância do aprender a ver, a criar e a comunicar, compreendendo também a necessidade de desenvolver a capacidade de reflexão e de análise crítica sobre o que se vê, ao mesmo tempo, que são adquiridas competências ao nível técnico e de domínio das diferentes tecnologias dos materiais, os modos de registo e a utilização de diferentes suportes.

A esta construção de conhecimentos devem-se acrescentar também os diferentes processos criativos que conduzem a diferentes modos de ver e de pensar, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade estética e artística do(a) alunos(a), inserindo assim, a aprendizagem do Desenho numa perspetiva abrangente de educação artística, tendo como finalidade dar resposta aos desafios da arte contemporânea e ao desenvolvimento das competências definidas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Devem ser mobilizados pelo(a) docente os conteúdos que permitam o equilíbrio entre a aquisição de conhecimento técnico e a compreensão do desenho como meio de expressão intencional, capacitando o(a) aluno(a) do domínio da linguagem do Desenho.

No 12º ano, a disciplina de Desenho A deve permitir aos(às) alunos(as) a escolha autónoma dos procedimentos artísticos para a realização dos seus trabalhos, ao mesmo tempo que adquirem capacidades de pensamento reflexivo, crítico e criativo.

As Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A (ME, Aprendizagens Essenciais, 2018) têm como tronco comum os mesmos domínios de outras disciplinas relacionadas com a Educação Artística: **“Apropriação e Reflexão, Interpretação e**

Comunicação e Experimentação e Criação”, numa perspetiva de articulação entre domínios (DAC) multidisciplinares. Estes domínios são interdependentes, embora com diferentes metodologias para a sua aquisição. Constituem-se para cada domínio as seguintes aprendizagens essenciais (AE):

“Apropriação e Reflexão” (ME, 2018)

- Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspetivas múltiplas de análise da(s) realidade(s).
- Refletir sobre a relação entre os eixos estruturantes das imagens [significante e significado (s)] e a sua articulação com as vivências e os conhecimentos dos fruidores/observadores.
- Aprofundar conhecimentos sobre a relação entre o que é percecionado e os diferentes modos de representação da(s) realidade(s).
- Refletir sobre o modo como os diferentes contextos das imagens e as circunstâncias em que o fruidor/observador as perceciona podem desencadear múltiplas leituras e interpretações.
- Reinterpretar referências de diferentes movimentos artísticos.

Metodologia usada para a aquisição deste domínio:

Criar estratégias que potenciem a aquisição de conhecimentos das AE e que permitam a compreensão do contexto cultural em que o(a) aluno(a) está inserido(a), das diferentes manifestações artísticas, explorando a linguagem visual e plástica e articulando conhecimentos interdisciplinares.

Preparar atividades que potenciem o desenvolvimento criativo dos(as) alunos(as) através de situações de investigação, de aprendizagem prática e compreensão conceptual, de expressão pessoal e reflexão individual/coletiva, de participação criativa em trabalhos que envolvam a turma, a escola e a comunidade, explorando temas transversais a várias disciplinas e promovendo a reflexão e ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática.

Facilitar o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos(as) alunos(as) através: da reflexão crítica sobre os conhecimentos e das múltiplas interpretações plausíveis, do estímulo para a ação, utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica; da análise dos trabalhos pessoais e interpessoais, sustentada pelos conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise, tendo em conta os contextos da sua produção; da autoavaliação dos trabalhos, revelando os conhecimentos adquiridos na disciplina e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual.

“Interpretação e Comunicação” (ME, 2018)

- Manifestar sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador.
- Compreender a diversidade dos modos de expressão artística das diferentes culturas e o seu papel na construção da(s) identidade(s) cultural(ais).
- Avaliar o trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas.

Metodologia usada para a aquisição deste domínio:

Promover atividades que levem o(a) aluno(a) a fazer uma reflexão crítica sobre os conhecimentos específicos da disciplina e das interpretações que se possam retirar para estruturar a sua comunicação, reconhecendo a importância do desenho como meio de comunicação do seu pensamento.

Ajudar o(a) aluno(a) para a realizar a análise crítica oral dos seus trabalhos e a dos seus pares, apoiada nos conhecimentos adquiridos em diversas situações de observação e reflexão, tendo em conta o contexto da sua criação.

“Experimentação e Criação” (ME, 2018)

- Desenvolver processos próprios de representação em torno do conceito de forma (ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição), selecionando contextos, ambientes, formas de registo e de composição (linha, mancha, sombra, cor, contorno, sobreposição e justaposição, entre outros).
- Dominar e utilizar os efeitos da cor, manipulando-a de acordo com o aspeto gráfico/plástico pretendido.
- Aplicar diferentes esquemas cromáticos (analogia de cores, cores complementares, cores quentes e frias ou tríades cromáticas), na criação de composições.
- Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes.
- Selecionar, de forma autónoma e intencional, diferentes modos de registo, suportes, técnicas e materiais (convencionais e não convencionais).
- Dominar as relações entre os elementos da linguagem plástica, evidenciando um gradual desenvolvimento estético nas suas composições (unidade, variedade, vitalidade, harmonia, síntese, entre outros).
- Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais e os diversos processos de transformação gráfica.

- Desenvolver, de forma autónoma e criativa, os processos de análise explorados anteriormente, através do desenho de várias expressões do corpo e da cabeça.

Metodologia usada para a aquisição deste domínio:

Estruturar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a investigação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.

Preparar exercícios de registo da observação de objetos e espaços, bem como o registo de ideias, reflexões, vivências e experiências, de uma forma sistemática (diário gráfico e portefólio digital e(ou) físico), que poderão ser utilizadas no seu trabalho individual e(ou) de grupo.

Dar ao(à) aluno(a) a oportunidade de apresentar um portefólio (digital e/ou físico) em contexto de aula, para explicitar o trabalho desenvolvido. Participar em diversos contextos comunicativos, através do discurso verbal e de intervenções de natureza gráfica/plástica/visual. Participar de forma colaborativa na organização de exposições coletivas em que os seus trabalhos estejam incluídos.

Desenvolver estratégias que envolvam tarefas em que, com base nos critérios estabelecidos, e que permitam que o(a) aluno(a) para a autoanálise e autoavaliação dos seus trabalhos, sustentada pelos conhecimentos adquiridos, utilizando vocabulário específico da linguagem visual. Investir no desenvolvimento do nível de autoexigência, no contexto das aprendizagens e da elaboração dos seus trabalhos.

“Desenvolvimento Pessoal e Social” (ME, 2018)

Metodologia para a aquisição deste domínio:

“Promover estratégias que proporcionem oportunidades para o(a) aluno(a): Colaborar em trabalhos ou projetos coletivos, utilizando a linguagem do Desenho e das Artes Visuais.

Participar em projetos de trabalho (turma/escola/comunidade), partindo da abordagem de temas transversais ou que integrem conteúdos de várias disciplinas.

Conceber e organizar exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar.

Promover estratégias e modos de organização das tarefas que impliquem, por parte do(a) aluno(a) a interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido da sua autorregulação. O cuidado no respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente.

Promover estratégias que induzam à organização e preservação dos espaços, bem como dos materiais e equipamentos, de acordo com as regras elaboradas em grupo e(ou) pelo(a) docente. À disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo

exercitar formas de participação. À valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar e argumentar as suas ideias.”

(ME, Aprendizagens Essenciais, 2018)

2.3.2 DISCIPLINA DE OFICINA DE ARTES

A disciplina de Oficina de Artes proporciona aos(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais a realização de projetos artísticos. O espaço de sala de aula deve funcionar como “oficina” onde os/as alunos/as podem conceber as suas obras bi e tridimensionais fundamentadas numa poética visual. Embora tenha sido revogado o programa de Oficinas de Artes, com Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho de 2021, São interessantes as seguintes orientações metodológicas encontradas no documento, para uma ponderação quanto à distribuição das unidades letivas.

“... conceções permitem também a aquisição de técnicas e boas práticas artísticas. No contexto da reforma curricular do ensino secundário, a disciplina de Oficina de Artes integra o plano de estudo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais – componente de formação específica – e constitui-se como disciplina de opção do 12º ano, com **uma carga horária de 3 unidades letivas de 90 minutos semanais.**”

(ME, POA, DGE, 2005)

Quanto ao caráter das propostas e projetos a desenvolver com os alunos na disciplina é sugerido, de acordo com o programa. São sugeridas, de acordo com o programa, as seguintes orientações:

“A questão metodológica de fundo deste programa situa-se nos domínios da pesquisa, da recolha e da experimentação. A pesquisa e a recolha desenvolvem-se preferencialmente no exterior, incidindo sobre temas e materiais quotidianos, decorrendo **a experimentação na sala de aula, onde se procederá à comparação e à conjugação de técnicas convencionais com materiais não ortodoxos, considerando sempre as resultantes expressivas daí decorrentes.**”

(ME, POA, DGE, 2005)

Há ainda a referir, que a metodologia proposta no programa para o horário da disciplina em termos de distribuição da carga horária seja a seguinte:

“Tendo em vista a integração das diferentes dinâmicas do processo de ensino--aprendizagem, a gestão deste programa é proposta para 33 semanas, reportando-se os 7 tempos letivos a unidades de 90 minutos. Considerando a carga horária semanal de 4,5 horas atribuída a esta disciplina, **sugere-se que os tempos letivos sejam divididos em grupos de 1+1+1 = 90+90+90 minutos, no princípio ou no fim dos**

turnos escolares, para que o acesso ao exterior não interfira com os horários das outras disciplinas.”

(ME, POA, DGE, 2005)

Quando esta dinâmica da distribuição da carga horária não é respeitada, no horário da turma, o normal funcionamento das aulas e a gestão do tempo para as atividades desenvolvidas ficam comprometidos. A crescer o comprometimento quer na aquisição das aprendizagens essenciais, quer da participação dos alunos em projetos mais enriquecedores quanto à prática e experimentação artística.

“Sugere-se ainda que o trabalho a desenvolver seja, sempre que necessário, repartido por dois espaços – sala de aula e exterior –, sobretudo durante a fase de pesquisa no terreno.”

(ME, POA, DGE, 2005)

Segundo as Aprendizagens Essenciais (2018), a ***“disciplina de Oficina de Artes deve ter uma componente experimental que envolva um estudo conceptual, baseado nas artes contemporâneas. Com enfoque na experimentação de diferentes formas de registo, que permita conhecer o comportamento e as sensações estéticas dos diferentes materiais inerentes às artes plásticas. A transdisciplinaridade e a multimodalidade devem ser o eixo basilar nesta disciplina e deve apresentar uma componente experimental, baseada no pensamento, expressão e projeto, onde o processo deve ser valorizado.”***

De acordo com as Aprendizagens Essenciais esta disciplina tem como finalidades:

- “Promover aspetos cognitivos e metacognitivos para desenvolver competências pessoais, cívicas e colaborativas através das Artes Visuais;
- Implementar projetos de trabalho (turma/escola/comunidades com temas transversais que integrem conteúdos de várias disciplinas de forma a promover questões identitárias e de cidadania;
- Combinar atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva;
- Desenvolver a reflexão crítica sobre os conhecimentos sobre as interpretações possíveis e que promovem o espírito de inquérito e capacidades de agir, utilizando processos de pensar e de fazer artísticos para resolver problemas num futuro que desejamos mais sustentável.”

(ME, AE, OA, 2018).

2.4 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

“A humanidade está enraizada na sua natureza animal. Mas a humanidade é a criador(a) de uma nova dimensão – a dimensão cultural – que permite uma rede complexa de interações entre ela e o seu ambiente.”

(Hall, 1971, apud Campos, 2010, p. 16, 17)

O estudo foi realizado no Agrupamento de Escolas de Almeirim. Depois de ser feito o levantamento do património artístico material que se encontra no concelho de Almeirim verificou-se a evidência deste ser pouco expressivo ou praticamente inexistente. Essa circunstância deve-se a duas causas específicas. A primeira, pelas consequências do terramoto de 1755, que destruiu, parcialmente, o Palácio Real, que acabou mesmo, por deixar de existir, a segunda, pelo facto do forte desenvolvimento económico ao nível industrial e agrícola, que monopoliza os interesses da maioria da população local.

O Museu ou espaço museológico, local, não está situado num lugar apropriado, sendo que, até ao momento, se encontra no edifício de uma paragem de autocarros. Esta circunstância leva a comunidade local a não estabelecer, por um lado, uma relação com as suas raízes culturais, por outro, a desconhecer, por completo, os artefactos históricos encontrados no lugar e a sua importância. Este desinvestimento pela preservação do património material, tem levado a população a uma perda do conhecimento e interesse pela riqueza cultural artística e a histórica do local.

O património ecológico é muito vasto e riquíssimo, porque estamos a falar de uma região ribeirinha, junto ao Rio Tejo, mas por outro lado, a crescente exploração agrícola intensiva tem levado à sua degradação e extinção. A relação que o ser humano estabeleceu, ao longo dos séculos, com a natureza foi, sobretudo, de exploração, sem pensar na sustentabilidade ou na sua preservação do bioma do lugar. A produtividade dos solos levou a um aumento da utilização de produtos químicos para rentabilizar esta zona produtiva e tão rica, que, por consequência, extinguiu ou levou ao abandono de algumas espécies de animais, à perda da qualidade da água e à desflorestação.

Pretende-se, de acordo com Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017), que o jovem seja um cidadão “que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo; e seja “capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação”. Compreendemos desse modo que é essencial ter a escola, como um lugar privilegiado, para sensibilizar e motivar

os(as) alunos(as) a criarem uma relação de proximidade com a sua cultura artística, sem esquecer o lugar que ocupamos na biodiversidade ao nosso redor enquanto humanos, o impacto que causamos, capazes de desenvolver um pensamento crítico e criativo, onde os trabalhos, ou as atividades propostas, promovam um trabalho cooperativo.

O(a) docente pode ajudar os(as) alunos(as), apelando à consciencialização das suas ações. As artes visuais podem, sem dúvida, estimular os(as) alunos(as) para o conhecimento das artes e da cultura local e internacional, ao mesmo tempo, que fomentam uma atitude eco sustentável na realização dos seus objetos artísticos, preocupando-se com a escolha/seleção dos materiais e dos suportes ou até mesmo a temática e a investigação ou pesquisa para a sua realização.

“Não há dúvida de que as crianças e os jovens de hoje em dia herdarão um mundo com desafios socioambientais complexos. As alterações climáticas são consideradas a maior ameaça do século XXI, afetando os elementos naturais básicos que permitem a vida dos seres humanos na Terra tal como a conhecemos, i. e. a água limpa, o ar puro e os produtos alimentares. Consequentemente agravam-se os factores sociais, económicos e ecológicos subjacentes, afetando a saúde, o bem-estar e as oportunidades de vida das pessoas.”

(Campos, 2022, p. 241)

Antes da docente estruturar a unidade didática procurou durante o período de observação fazer um registo das estratégias usadas na transmissão dos conteúdos, da dinâmica da turma e da forma como respondiam aos desafios propostos em sala de aula, estando atenta às dificuldades ou às aprendizagens pouco adquiridas. O contexto permitiu, como ponto de partida, formar a seguinte questão que orientou a investigação artística enquanto educadora e artista:

- Sendo Almeirim um lugar com um reduzido património histórico e artístico, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio?

Perante a questão primordial levantada, que levou à construção do plano de intervenção, houve necessidade de a subdividir em três questões de investigação mais específicas:

- Como é que a realização de um mural na escola pode potenciar a cooperação entre os(as) alunos(as)?

- Como é que a realização de um mural na escola pode contribuir para reconsiderar o papel do ensino das artes visuais, num lugar artisticamente empobrecido?

- De que forma o conhecimento da arte contemporânea, nomeadamente a *Street Art* e dos seus artistas, pode motivar os(as) alunos(as) para a aprendizagem de novas técnicas de pintura e a produção de objetos artísticos?

O estudo empírico realizou-se na Escola Secundária Marquesa de Alorna (ESMA), que também é a sede do Agrupamento de Escolas de Almeirim, no departamento das Expressões, sob a orientação do professor cooperante Paulo Serra. Foi perspectivada a unidade didática: “Mural: Património e Ecosistema Local”, para uma turma do ensino secundário do curso de Artes Visuais do 12º ano, na disciplina de Oficinas de Arte, criando-se interdisciplinaridade entre a disciplina de Desenho A, Multimédia B através da dinamização de vários projetos em que se procurou o desenvolvimento dos Domínios de Articulação Curricular (DAC). Este projeto teve como ponto de partida a possibilidade de potenciar sentimentos de pertença, mudança e de transformação artística do espaço da escola, usando como estratégias de motivação para as aprendizagens: a temática do mural, o contexto cultural onde se insere, a experiência artística, a *street art*, o suporte e os materiais.

Ao longo do desenvolvimento do projeto principal foram surgindo outras hipóteses de trabalho numa prática educativa rizomática, multiplicaram-se as atividades, abandonaram-se algumas ideias iniciais e surgiram novas tarefas. Os desafios tornaram-se oportunidades. Semelhante ao desenvolvimento rizomático foram estabelecidas linhas de comunicação entre a unidade didática “Património e Ecosistema Local” e outras atividades, como por exemplo, a ilustração do poema de Francisco Fernandes e os cenários para a peça de teatro “Uma Arte com muitas Artes”, igualmente importantes por acrescentarem respostas aos objetivos desta investigação.

2.4.1 CARACTERIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO DA ESCOLA E DA TURMA

Caracterização da Escola

A Escola Secundária foi criada com a promulgação da Portaria n.º 790/86, passando a ter, à época, o nome de Escola Secundária de Almeirim.

No ano de 1991, foi-lhe atribuído um patrono em homenagem à Marquesa de Alorna, ou D. Leonor de Almeida Portugal e Lorena, testemunhando assim, a sua importância cultural e histórica para esta cidade. O nome da escola passou a ser Escola Secundária Marquesa de Alorna (ESMA).

D. Leonor residiu em Almeirim com o seu marido, Conde de Oyenhhausen, e com os oito filhos no Palácio dos Marqueses da Alorna¹², ou Casa da Quinta de Vale de Nabais, a partir do ano de 1777. A sua figura marcou as artes e a cultura nacional, tornando-se conhecida pelo nome de “*Alcipe*”, pintora e poetisa, formou a “Sociedade da Rosa” com objetivos culturais. Preocupada com a educação dos mais novos, contratou uma *mestra* para ensinar as meninas carenciadas de Almeirim. A Marquesa de Alorna foi considerada uma das grandes referências literárias portuguesas para a tradição dos séculos XVIII e XIX, sendo designada como a “*Madame de Stael Portuguesa*”¹³ foi ainda considerada como uma “livre pensadora”, por adotar uma postura diferente do cenário político característico dos seus tempos.

A população estudantil da ESMA até ao ano letivo de 1990/91 revelou uma constância quanto ao aumento em número, passando a diminuir a partir desse ano, devido a diversos factores como o envelhecimento da população local, a descida da taxa de natalidade e o abandono escolar precoce, por causa dos interesses académicos divergentes da população, significativamente caracterizada pelo meio rural onde está inserida. Atualmente o Agrupamento tem uma população estudantil de cerca de 2300 alunos. Numa realidade multicultural crescente, dada o aumento de imigrantes a residirem em Almeirim e nas freguesias circundantes, nomeadamente oriundos dos países da Europa de Leste (Roménia, Ucrânia, Rússia) e mais recentemente da Ásia (Índia, Nepal, Paquistão e China), África (Moçambique, Angola e Guiné) e América Latina (Brasil, Venezuela e Colômbia), que trazem consigo também as suas famílias, assiste-se, por esta via, ao aumento da população estudantil.

No final do ano letivo de 2011/12, a Escola passou a ser a sede do Agrupamento de Escolas de Almeirim, que integrou o Agrupamento de Escolas Febo Moniz e todas as escolas das freguesias de Almeirim e Benfica do Ribatejo, num total de 11 estabelecimentos de ensino.

¹² O palácio dos Marqueses da Alorna pode ser visitado. Apresenta uma arquitetura setecentista, rodeado de frondosos jardins românticos e um extenso lago com uma estátua de Flora ao centro.

¹³ Anne-Louise Germaine de Staël-Holstein, que ficou conhecida por Madame de Staël. Viveu durante o domínio de Napoleão Bonaparte e presenciou a Revolução Francesa. Foi uma reconhecida figura intelectual do seu tempo, ao lado do seu marido Benjamin Constant.

Desempenhou um papel importante como ensaísta e romancista francesa, que viveu e presenciou a Revolução Francesa, o domínio de Napoleão e a Restauração. Com o seu cônjuge Benjamin Constant, formaram um dos casais intelectuais mais reconhecidos do seu tempo. Informação disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Germaine_de_Sta%C3%ABl

Na ESMA funcionam cursos regulares e profissionais de secundário e dois PIEF. A população estudantil da escola é de cerca de 400¹⁴ alunos. As instalações escolares apresentam uma arquitetura composta por 6 blocos ou edifícios unidos por um corredor/telheiro, suportado por colunas que têm sido alvo de intervenções artísticas feitas pelos alunos de Artes Visuais. O espaço da escola está preparado para acolher 42 turmas e está equipado com 33 salas de aula normais, 4 laboratórios, 5 salas de informática, 3 salas de artes/EVT (uma Biblioteca Escolar (BECRE), e um pavilhão gimnodesportivo). Num dos blocos funciona o Bar/sala de alunos, uma sala polivalente, a Associação de Estudantes e o Refeitório.

A sala B1, situada no bloco B, é onde decorrerem as aulas de Desenho A e Oficina de Artes apresenta uma boa iluminação quatro lavatórios, mas só dois é que encontram funcionais, as mesas foram recuperadas, tem uma arrecadação própria e está equipada com vários armários onde os alunos guardam os seus portefólios e materiais/instrumentos de trabalho.

Caracterização da Turma:

A turma do 12º E, constituída por vinte e oito alunos, catorze alunos do curso científico-humanístico de Ciências Socioeconómicas e treze do curso científico-humanístico de Artes Visuais.

O grupo/turma do Curso de Artes Visuais é composto por sete rapazes e seis raparigas, ao longo do ano letivo 2021/22 apresentou em avaliação de Conselho de Turma um comportamento bom. Os alunos mostraram-se empenhados, responsáveis e cumpridores das regras de sala de aula.

A maioria deste grupo não apresentou qualquer retenção no seu percurso escolar. Alguns alunos beneficiaram de Medidas Universais previstas no Decreto-lei 54/2018. Um dos alunos, apresentou, de acordo com o Relatório de Avaliação Psicológica existente no seu processo individual, uma “Perturbação Específica com Défice na Expressão Escrita e Défice na Leitura (Dislexia/Disortografia)” que condiciona as suas atividades escolares, pelo que, ao nível do processo de avaliação interna nas disciplinas em que se revelar necessário, foram realizadas adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente alteração na aplicação de critérios de classificação ao nível da leitura, da expressão escrita e da linguagem quantitativa. Far-se-ão ainda adaptações ao processo de avaliação ao nível da

¹⁴ No Projeto Educativo do Agrupamento (http://www.ae-almeirim.pt/sitio/images/Projeto_Educativo18_21.pdf) a última contagem é de 2019/20 e apresenta os seguintes dados: 2303 alunos no Agrupamento, 351 alunos no Secundário.

diversificação dos instrumentos de recolha de informação, previstas na alínea a) do artigo 28º do Decreto-Lei 54/2018.

Uma parte da turma evidenciou, nas aulas de Desenho A e Oficinas de Artes, dificuldades em participar oralmente e em terminar o trabalho proposto dentro do tempo previsto. Desde o início do ano letivo pode-se constatar com as aulas observadas a clara evidência de um grupo de quatro alunos demonstraram motivação, capacidade de intervenção, procurando curiosamente mais orientação técnica para o aperfeiçoamento dos seus trabalhos e que está claramente interessado em seguir um percurso académico superior na área das Artes Visuais. Há ainda a referir que dois alunos não frequentaram a disciplina de Oficina de Artes, por se interessarem mais por Informática/Multimédia e pela criação de trabalhos em suporte digital. Visto que de acordo com o horário da aula de Oficina de Artes antecede a aula de Desenho A, muitas vezes assistiram à aula, mas completamente alheados ao trabalho desenvolvido pelos colegas, mantendo-se mais focados no seu telemóvel ou a conversar com alguns(mas) colegas.

A docente, antes de iniciar a unidade didática, decidiu preparar uma ficha de avaliação diagnóstica de Desenho A (cf. Anexo 5). Um instrumento que permite a recolha de dados sobre as diferentes potencialidades de interpretação visual e de representação gráfica dos(as) alunos(as).

Os(as) alunos(as) realizaram uma atividade em que tinham de procurar estabelecer a relação entre duas formas visuais que poderiam ter uma associação análoga formal, simbólica ou orgânica, criando assim um paradoxo. Foi-lhes dado uma referência do trabalho do artista Carlos Quevedo com o tema “Par/Adojas”. O exercício requeria que completassem a obra do artista, resolvendo o enigma, tendo para isso uma referência visual metafórica.

Ao olhar para os resultados (cf. Anexo 6), podemos analisar e avaliar de duas formas: do ponto de vista técnico e do ponto de vista criativo, analítico e crítico.

Quanto à representação da forma, claramente os desenhos 2, 5 e 7 destacam-se pelo rigor, expressão e fluidez do traço, evidenciam uma capacidade técnica e de representação das formas mais evoluída. As proporções, e a perceção da forma no espaço da folha estão adquiridas, bem como a capacidade de domínio técnico dos materiais, conseguindo com eles, representar com realismo e com expressividade.

Quanto à analogia criativa podemos destacar os desenhos 3, 5, 7, 8, 10, 11 pela ideia alternativa como explicaram a associação paradoxal que estabeleceram entre o frasco de tinta e a outra figura representada. A capacidade que tiveram de sair de um contexto comum

ao restante grupo e de inventar uma nova ideia ou proposta para o exercício de Desenho. Os fundamentos usados enriqueceram o trabalho que foi feito.

Embora não faça uma análise exaustiva, de cada desenho, posso referir dois exemplos: o aluno autor do desenho 3, explicou que usou a representação da pena, como objeto complemento à tinta que está no frasco, procurando estabelecer uma analogia entre os dois objetos que servem o mesmo meio - a tinta, mas não têm a mesma origem material, um é de origem natural e o outro não, e têm utilidades diferentes. O aluno do desenho 11, que explicou que a origem da tinta provém das plantas e deve ser mais natural possível (há uma necessidade de defender uma causa com o seu trabalho, ecológica, para além da representação da forma). Esses trabalhos ganham qualidade e sentido quando são associados à mensagem, mesmo que tenham de melhorar do ponto de vista técnico.

Este *feedback* é essencial na hora de um(a) professor(a) avaliar, passando a ter em conta a ideia/conceito criativo, o sentido analítico e crítico do(a) aluno(a) que o faz distanciar da ideia padrão do grupo. E, dessa forma, valoriza o conceito criativo do trabalho individual realizado, motivando o(a) aluno(a) para a aquisição das capacidades técnicas ainda não adquiridas ou em aquisição e a reflexão e análise crítica dos seus trabalhos artísticos.

2.5 UNIDADE DIDÁTICA – MURAL: PATRIMÓNIO E O ECOSSISTEMA LOCAL

Segundo Rogovin et al. (1973, VII), os murais são um veículo que leva o trabalho artístico à comunidade, uma vez que pode alcançar muitas pessoas por se encontrarem em locais públicos. Também mostram ser uma excelente forma de educar e inspirar. Cada mural apresenta uma nova estética, a escolha do método de resolução de problemas ajustado à sua problemática, porque é impossível antecipar e antever as dificuldades que temos de superar.

Os murais também podem ser uma estratégia para ajudar os(as) alunos(as) a adquirirem competências de trabalho em grupo. O mural pode ser um meio importante de dos(as) alunos(as) aprenderem a trabalharem em conjunto na sala de aula. O mural em sala de aula também dá aos jovens a oportunidade de explorar e valorizar o seu património cultural e de contribuir, ainda mais, para o seu desenvolvimento. Os murais podem ser meios valiosos para tornarem o ambiente escolar mais envolvente, para levantar questões, e para se exporem os talentos e as realizações dos(as) alunos(as).

Ao perspetivar a unidade didática a docente procurou elencar um conjunto de objetivos a cumprir com a dinamização das atividades para a turma do 12º E.

O objeto artístico “mural” surgiu a partir da constatação da dinâmica da turma, sendo também uma ideia aliciante do ponto de vista da professora e artista plástica, podendo assim, dar cumprimento aos seguintes objetivos:

OBJETIVOS GERAIS

- Ajudar os alunos a adotarem comportamentos facilitadores para a superação das dificuldades auscultadas no meio onde se realiza a prática educativa supervisionada, designadamente a falta de cooperação interpares e o desinteresse pelo seu meio cultural;
- Potenciar e desenvolver competências de literacia visual através da análise estética e crítica de diferentes narrativas e dos seus objetos artísticos;
- Conhecer novos artistas e, desta forma, motivar os alunos(as) para a aprendizagem de novas manifestações artísticas contemporâneas;
- Identificar o fenómeno da *Street Art*, e como essa manifestação artística pode levar as camadas da população mais jovem à identificação com a arte contemporânea;

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conhecer métodos e técnicas de produção artística relacionados com a *Street Art*, utilizando capacidades criativas na realização dos seus trabalhos;
- Promover o mural como objeto artístico que facilita a prática de trabalho cooperativo aberto à comunidade educativa;
- Criar um objeto artístico no seio da comunidade escolar, mas com uma clara mensagem que se reporta ao meio em que a escola se insere, na qual a população também possa reconhecer-se, permitindo a formação de identidade e a promoção de valores culturais.

A proposta de intervenção ao grupo/turma da construção de um mural partiu do conceito de (ART)ivismo, usando a parede como suporte a uma narrativa visual sobre o património material e imaterial, num local aberto à comunidade. Esta ideia surge da observação de como o património local tem sido pouco valorizado, bem como o risco da extinção e perda da biodiversidade devido à agricultura que se tem praticado de forma intensiva. A pintura e o trabalho realizado em colaboração, entre todas as partes envolvidas, pretendeu, desde o início, a recuperação de identidade e a valorização da cultura local.

Ao apresentar a proposta de trabalho da pintura do mural houve uma aceitação imediata, culminando com a aprovação do diretor do Agrupamento a quem apresentamos o projeto. Quanto ao local, houve liberdade no critério da seleção do espaço de intervenção.

A seleção da turma e da disciplina foi evidente, pois o grupo/turma do 12º ano evidenciou organização, autonomia e empenho e a adequação das Aprendizagens Essenciais à disciplina de Oficinas de Artes, podendo articular os domínios curriculares com outras disciplinas artísticas.

A PES decorreu, durante o ano letivo em que a docente desempenhou funções no Agrupamento como professora de 2º ciclo do ensino básico. Essa situação conduziu a uma realidade paralela de assumir de cinco turmas de 5º ano e, por outro lado, estagiar numa turma de 12º ano do curso de Artes Visuais. O primeiro desafio encontrado foi o de ajustar as horas de Oficinas de Artes, visto que no horário as duas horas seguidas da disciplina, eram à quarta-feira, o que coincidia com a carga letiva atribuída no 2º ciclo. Em acordo com o professor cooperante foi possível conciliar, ficando a acompanhar a turma do 12º E numa hora de OA e em duas horas de Desenho A, embora fosse evidente que o tempo da aula disponível não fosse o ideal para a dinâmica deste projeto. Neste tipo de disciplinas práticas, deve-se ter em atenção a criação do horário e juntar todos os tempos da disciplina de OA, criando um só bloco de três horas, não aparecendo os tempos repartidos no horário, como foi o caso.

No primeiro período, foi apresentada a planificação (cf. Anexo 1) da unidade didática ao orientador da PES, discutiram-se as viabilidades, procedendo-se a um estudo logístico dos recursos materiais e técnicos requeridos para este trabalho/projeto. A lista de material (cf. Anexo 17) foi apresentada ao diretor do Agrupamento que falou da necessidade de apresentar vários orçamentos a acompanhar o pedido. Esse trabalho foi agilizado, contactando-se empresas locais e pedindo vários orçamentos dos materiais necessários. Depois de serem avaliados, quanto ao preço e à qualidade dos materiais, a tesouraria da escola deu andamento ao processo e entrou em contacto com a empresa selecionada para a compra dos mesmos.



Fig. 16_Timeline. Calendarização das atividades realizadas durante a PES (Prática de Ensino Supervisionada) no ano letivo de 2021/22



17_ Organograma com as fases da unidade didática, Mural: Património e Ecosistema Local.

Ao analisar o impacto ao nível artístico e da importância dos conhecimentos que os(as) alunos(as) pudessem adquirir com a especificidade do projeto, foi perceptível, desde logo, o quanto enriquecedor poderia ser o contacto com artistas profissionais, fora do contexto da escola, e que tivessem experiência na pintura de murais. Os artistas Sónia Moura e Francisco Camilo foram convidados e mostraram-se, desde sempre, muito disponíveis, contribuindo para o enriquecimento das aprendizagens e para motivação do grupo em adquiri-las. A sua visita foi agendada e foram apresentados os termos e as condições necessárias para entrarem em contacto com a turma e quando/como poderiam intervir.

No segundo período, depois de uma negociação com o professor cooperante da PES sobre a atuação junto da turma, a unidade didática foi desenvolvida na disciplina de Oficina de Artes, numa primeira fase mais em contexto de sala de aula e durante a pintura do mural, no próprio lugar num horário que permitisse a participação da maioria do grupo/turma.

1ª FASE – APRESENTAÇÃO TEÓRICA DA UNIDADE DIDÁTICA



Fig. 18 e 19_ Aula de 8 de fevereiro. Apresentação teórica do projeto à turma do 12º E.

A unidade didática foi apresentada à turma de forma concisa (cf. fig. 16), direcionada, em virtude das suas especificidades e do tempo para o efeito. Foi planificada e discutida por ambas as partes, compreendendo também os interesses do grupo/turma, num diálogo que estabeleci com a turma sobre os vários espaços disponíveis para a realização de um mural, perante as hipóteses dadas os(às) alunos(as) escolheram a parede a intervir.

Foi apresentado um PowerPoint (cf. Anexo 3) com os conceitos-chave como (Art)ivismo, ecossistema, património e foram apresentados artistas de *street art* do contexto cultural internacional e nacional. Uma vez que os(as) alunos(as) desconheciam alguns artistas de *street art* do panorama internacional, nacional e local, foi fundamental nesta primeira abordagem teórica sistematizar conhecimentos de arte contemporânea e desta linguagem visual.

De forma a propiciar e a motivar para a apropriação das aprendizagens foi visto e analisado o documentário: “*Banksy – Thought The Gift Shop*” (fig. 35). No final foram debatidas as ideias e os dilemas apresentados no filme. Quanto à temática foram esclarecidos quais os objetivos a alcançar junto da comunidade educativa, tendo em conta a transmissão de valores e a formação da identidade cultural pouco preservada, reforçando que a mensagem estaria relacionada com o Património e o Ecossistema local.

2ª FASE – REALIZAÇÃO DE UM *MIND MAP*



Fig. 20 e 21_Mind Map. Exemplos de mapas mentais realizados no âmbito da atividade sobre o tema (Art)ivismo: Património e Ecosistema local

No seguimento da unidade didática, como estímulo à criatividade, pesquisa e reflexão foi proposto aos(as) alunos(as) fazerem um *mind map* (cf. Anexo 7) para organizarem os seus conhecimentos/ideias sobre (art)ivismo, património e ecossistema local. Segundo Buzan (1996), o *mind map* possibilita organizar o pensamento e potencializar a aquisição de novos conceitos a partir de um esquema visual. Paulo Freire (2013) afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (ibid. p.81).

Neste caso, o objetivo de criarem uma mensagem visual, elencada a partir destas ideias como ponto de partida, apresentada à comunidade sob a forma de um mural onde esses valores culturais estariam presentes. Para a realização desta atividade os(as) alunos(as) recorreram a pesquisas em livros de arte, documentos, revistas, na internet, nomeadamente na página da *web* da câmara de Almeirim e na aplicação do *Pinterest*. Os(as) alunos(as) foram incentivados a apresentar o seu *mind map* (fig. 20 e 21) recorrendo a diversos materiais, colagens e assemblagem, para a orientação do trabalho foram dados exemplos de mapas mentais criativos, visando o enriquecimento da experiência visual e gráfica.

3ª FASE – VISITA DA ARTISTA SÓNIA MOURA

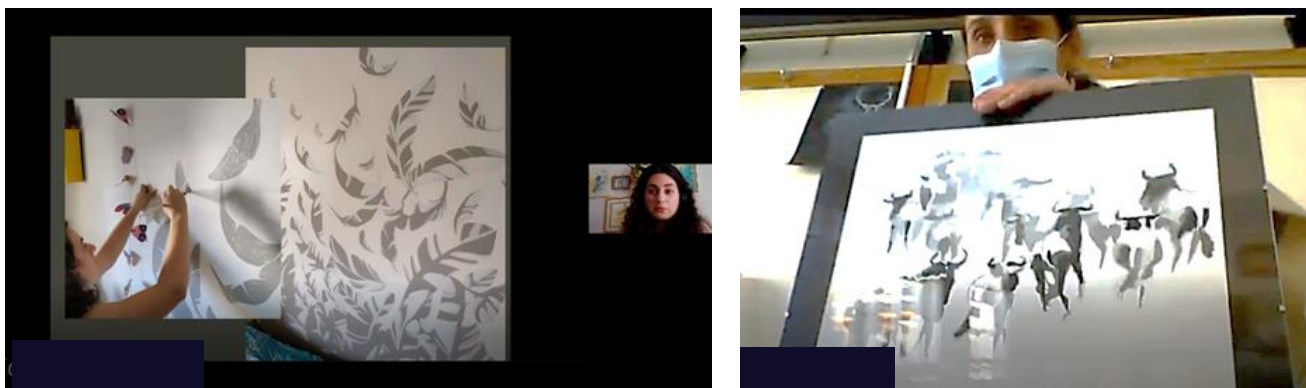


Fig. 22 e 23_Aula de 22 de fevereiro. Aula síncrona com a artista Sónia Moura; Pintura da artista, tinta da china sobre papel, 2007.

A artista Sónia Moura visitou o grupo/turma a 22 de fevereiro de 2022, à distância, por videoconferência através da plataforma do *zoom* (fig. 22). Com o E@D as potencialidades deste tipo de plataformas e o proveito delas na prática educativa foram testados, permitindo a possibilidade, ainda que remota, de estabelecer a ligação virtual entre o atelier da artista em Alhos Vedros, no Barreiro, e a sala de aula B1 na ESMA.

Nesta sessão os(as) alunos(as) puderam acompanhar a um *PowerPoint*, onde a artista fez uma reflexão pessoal sobre arte e sobre a sua experiência artística sobre a pintura mural. Referiu, ainda, como comunica as suas ideias sobre o suporte da parede. Partilhou alguns dos seus projetos e trabalhos artísticos e mostrou-os à turma. Falou da importância da utilização do diário gráfico e selecionou imagens do seu diário gráfico para motivar a turma de artes visuais a adotarem a mesma atitude. O *PowerPoint*, criado para a aula aberta, foi partilhado com os(as) alunos(as) para ajudá-los(as) nas pesquisas e nas suas propostas individuais para o mural.

A docente levou duas obras da artista (fig. 23), uma aguarela e uma pintura a tinta da china, para que os(as) alunos(as) observassem e comentassem as técnicas de pintura utilizadas, compreendendo assim a expressividade dos materiais e dos seus meios atuantes e a forma como são trabalhados os temas.

Depois dos contributos artístico e técnico dados pela artista Sónia Moura e da realização dos mapas mentais, foi pedido aos(as) alunos(as) desenharem as propostas individuais para o mural.

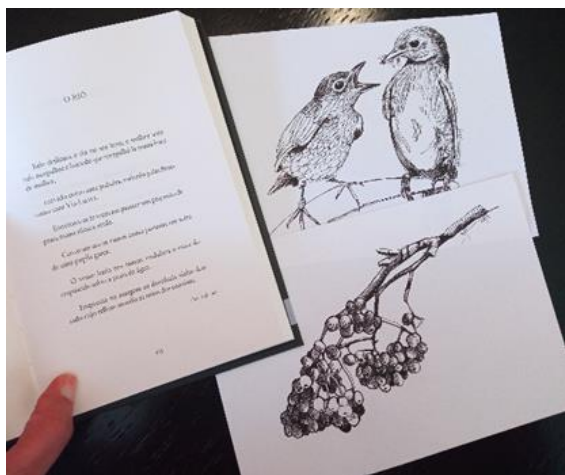


Fig. 24 e 25_Pesquisa
Poema de Herberto Helder,
Desenhos da professora e livros de arte

A docente partilhou com a turma exemplos de desenhos de observação realizados pela própria e o poema de Herberto Helder para orientá-los(as) na tarefa que lhes foi apresentada (fig. 24 e 25). Os(as) alunos(as) foram aconselhados a irem ao local, recolherem fotos para fazerem o enquadramento visual do espaço para o desenho ou proposta individual.

4ª FASE – PROPOSTA INDIVIDUAL (DESENHOS E ESBOÇOS)



Fig. 26 e 27_ Propostas Individuais.
Desenhos para o mural, tendo em conta o
tema e a pesquisa realizada.



Fig. 28_Montagem de todas as propostas gráficas
individuais.

A 8 de março de 2022, cada um(a) apresentou a sua proposta individual e foi feita a montagem de todas as propostas gráficas (fig. 25). Um dos desafios sentidos, nessa altura, foi o facto de alguns(mas) alunos(as) se encontrarem com Covid-19, levando-os(as) a entregarem as propostas mais tarde, depois da data estabelecida.

5ª FASE – WORKSHOP COM O ARTISTA DE STREET ART FRANCISCO CAMILO



Fig. 29 a 31_Aula do dia 8 de março com a presença do artista Francisco Camilo.

Fig. 32_Desenho na parede com *spray*. Aplicação de técnica “à mão livre”.

Os(as) alunos(as) foram informados da presença, na escola, do artista de *street art* Francisco Camilo (fig. 31). O artista realizou muitas intervenções na região, nomeadamente no Concelho de Almeirim, o mural da “Caçada Real” (fig. 32) é um exemplo das suas intervenções na cidade, relevante pelo tema e por ter sido o primeiro mural da cidade. Antes da aula, para ajudar os(as) alunos(as) a colocarem questões ao artista sobre *street art* partilhei com o grupo o documentário: “*Banksy – Thought The Gift Shop*”, para poderem refletir sobre o tema da *Street Art*, enquanto linguagem contemporânea da arte, em nomes de artistas de rua como Banksy e o mistério associado à sua identidade, de como são abordadas as questões ligadas à obra de arte fora do museu e como se manifesta o oportunismo artístico e a sua influência na opinião crítica.



Fig. 33_Mural pintado em Almeirim “Caçada Real”, cortesia de Pedro Miguel Ribeiro: <http://jornalalpiarcense.blogspot.com/2015/05/mural-de-arte-urbana-em-almeirim.html>

Fig. 34_Francisco Camilo, cortesia de: <https://www.alpiarcense.com/francisco-camilo-de-vandalo-a-artista-de-rua/>



Fig. 35_Documentário: “Banksy – Through The Gift Shop”. Cortesia de: <https://bit.ly/3Co26Sn>

A presença do artista Francisco Camilo na sala de aula foi muito bem acolhida pela turma. Visto que alguns(mas) alunos(as) se encontravam em casa com Covid-19, para poderem tirar proveito da experiência fiz uma ligação por videoconferência através da plataforma do zoom, em regime misto, presencial e não presencial. O artista apresentou-se à turma e falou sobre a sua experiência enquanto artista de *street art*, e depois os(as) alunos(as) colocaram-lhe algumas questões. Foram abordados temas como a importância da formação artística, como se pode viver/trabalhar a partir da realização de trabalhos artísticos e da arte que se produz e o que está envolvido na pintura e prática da pintura da *street art*.

No seguimento da aula, os(as) alunos(as) mostraram ao artista os seus esboços para o mural. Como tinha sido sugerido um *workshop* em pintura com spray, aproveitámos a oportunidade do grupo/turma trabalhar com o Camilo (nome artístico) no parede da escola escolhida para o mural. A parede, que já tinha uma camada de primário, estava preparada para a transferência dos desenhos. Os(as) alunos(as) mostraram-se muito motivados(as) em partilhar os seus desenhos e em ouvir o parecer da análise crítica do artista. Tomada a

decisão, entre todos(as), e da narrativa visual a aplicar no espaço, os(as) alunos(as) e o artista trocaram muitas opiniões técnicas e foram até à carrinha seleccionar as cores das latas de *spray* para a pintura. Foi envolvente ver a dinâmica criada pelo grupo com o artista (fig. 26 a 29).

6ª FASE - INTERVENÇÃO



Fig. 36 e 37_Aula de 15 de março.
Cooperação entre os alunos e o artista Camilo.

No momento da intervenção muitos alunos(as) de outras turmas, professores(as) e auxiliares dirigiram-se ao local, curiosos, e assistiram ao processo artístico que se estava a ser desenvolvido na escola. Para alguns(mas) foi uma verdadeira surpresa. Alguns(mas) professores(as) até tiraram fotografias porque consideram um momento único.

Durante a passagem do desenho para a parede alguns(mas) alunos(as) tiveram de adaptar-se à técnica e ao manuseamento das latas de *spray*, da pressão exercida, e o efeito criado sobre a parede, precisando de auxílio técnico do artista (fig. 36). Ao transferirem os seus desenhos também houve alguns dilemas quanto às dimensões (escala) adequadas. É diferente desenhar com um lápis sobre papel e desenhar com uma lata de *spray* sobre a parede o que acarreta desafios técnicos e de escala (fig. 32). Os erros e as dificuldades, logo se tornaram oportunidades de aprendizagem de que os(as) alunos(as) tiraram proveito daquela oportunidade. No final da aula, o artista sugeriu voltar à escola para trabalhar novamente com a turma.

No dia 15 de março, os alunos(as) tiveram a oportunidade de voltar a receber a presença do artista Camilo. Alguns(mas) alunos(as) que na semana anterior estavam em casa, devido à Covid-19, já tinham regressado, podendo assim tirar proveito artístico desta

formação. Ao voltarem a trabalhar com o artista, tomaram-se novas decisões, porque alguns desenhos não estavam como os(as) alunos(as) desejavam. A pintura ganhou forma e as técnicas de pintura a *spray* também foram adquiridas, visto que na semana anterior os(as) alunos(as) já tinham trabalhado no desenho das figuras. No final a turma despediu-se do artista e alguns(mas) alunos(as) passaram a segui-lo através das suas contas de Instagram, criando assim, uma ligação de proximidade e poder permanecer em contacto, partilhando o seu trabalho artístico. Passados alguns meses os(as) alunos(as) confidenciaram estarem muito agradecidos(as) e que o artista tinha dado alguns *likes* nos seus *post* no *Instagram*.

Sendo que o trabalho não ficou concluído durante as duas sessões com o artista, nas semanas seguintes a docente combinou com o grupo/turma um dia da semana para continuar o trabalho da pintura do mural. A pintura passou a ser realizada com tinta de verniz aquoso, que tinham sido adquiridas pela escola, e a pintura aplicada com pincéis sobre a parede. A docente partilhou o seu conhecimento enquanto artista plástica para ensinar-lhes técnicas de pintura, visando a expressão do trabalho.



Fig. 38 e 39_Última intervenção, exemplo de cooperação e motivação dos alunos.

A arte comunitária é um trabalho que também é alvo de muita crítica. O mural situa-se num espaço escolar, dentro de uma instituição, desde logo, alguns observadores começaram a tecer as suas opiniões. Algumas foram enriquecedoras, outras ajudaram na escolha de novas soluções e a tornar o trabalho ainda mais apelativo e expressivo. Como se referiu, partimos do conceito de *(Art)ivismo*, da necessidade de divulgar: o património e a cultura, o ecossistema local e o risco da sua extinção devido à agricultura intensiva.

Nesta fase a docente levou para a aula alguns livros de *street art*, livros de técnicas de pintura, e um número da revista de arte “Umbigo” (n.º 80) que aborda temas sobre arte e natureza. Uma aluna mostrou-se muito interessada e levou um livro sobre *street art* e a revista Umbigo para consultar em casa. Alguns(mas) alunos(as) mostraram alguma dificuldade em consultar os livros, sendo necessária colocá-los à vontade para os lerem e analisarem. Uma estratégia para todos terem acesso à informação e ao conhecimento sobre novas estéticas e novos artistas foi usar o *Whatsapp* da turma, sempre que oportuno, o que permitiu à docente a partilha de informações pertinentes sobre artistas, imagens, vídeos, entre outras (cf. Anexo 4).



Fig. 40 e 41_ **Resultado Final**, assinatura dos alunos.



Fig. 42_ **Inauguração do mural**. Entrega formal da obra à Instituição com a presença dos elementos da Direção.

O mural foi pintado num horário, previamente agendado, com a colaboração dos que podiam (fig. 38 e 39). É claro que, desde logo, compreendeu-se quais os(as) alunos(as) que estavam motivados(as), talvez pelas suas opções académicas pós-secundário, estando mais presentes e dispostos(as) a aprender as técnicas de pintura, deixando o seu trabalho com a apresentação e a qualidade desejável. Para isso, foram necessários alguns meses e muitas intervenções.

7ª FASE – OBJETO ARTÍSTICO: MURAL

Na primeira semana de junho foi concluído a intervenção da turma do 12º E no átrio do refeitório. Todos(as) os(as) alunos(as) assinaram (fig. 41) e refletiram sobre o trabalho realizado. A obra foi entregue solenemente à Direção do Agrupamento que se mostrou interessada em continuar este tipo de intervenções na escola (fig. 42). Foi preenchido um *Forms* com um questionário/reflexão (cf. Anexo 13) sobre o trabalho realizado e uma ficha de autoavaliação (cf. Anexo 11 e 12).

Poema pintado “*Declaração de Amor a Almeirim*”, de Francisco Henriques



Fig. 43 e 44_ **Work in progress.** Ilustração do poema do poeta local Francisco Henriques.

Descrição da Atividade

A ilustração do poema de Francisco Henriques¹⁵, surge no âmbito das comemorações dos 20 anos da morte do poeta. O objetivo da atividade foi o de ilustrar e criar uma narrativa visual a partir de um poema (fig. 45), uma obra imaterial que serviu de inspiração aos(às) alunos(as).

Foram selecionados os poemas e os(as) alunos(as) passaram para a leitura e análise, sendo para isso necessária uma investigação e realização de esboços. Esta atividade pretendeu dar resposta à necessidade rizomática de procurar outras tarefas que permitissem aos(às) alunos(as) do curso de Artes Visuais estabelecessem uma relação de identidade cultural com o seu meio.

A atividade permitiu aos(às) alunos(as) conhecerem um artista local e valorizarem o seu património local. A estratégia de ter de ilustrar este poema converteu-se numa excelente forma de refletirem nesse património imaterial que lhes serviu de inspiração. Os(as)

¹⁵ Francisco Apolinário Henriques, (1917-2002), poeta almeirinese do livro de sonetos “Cântico à minha Terra” em 1999.

alunos(as) recorreram a uma pesquisa sobre a vida e obra do artista, a imagens e associações simbólicas ao texto poético, bem como, a exemplos de obras de mestres artistas, com uma temática associada à interpretação escrita, como é o caso de “As Respigadoras” de Jean-François Millet (fig. 43).

Neste trabalho, tendo em conta a noção do conceito de sustentabilidade, os(as) alunos(as) foram motivados a reaproveitaram telas que estavam abandonadas nas arrecadações da escola, dos anos letivos anteriores, aplicando uma camada de primário antes da pintura a acrílico. Foi fundamental a docente ter conhecimentos artísticos nesta área, enquanto pintora, para auxiliá-los durante o processo técnico de trabalho.

Depois fizeram os seus esboços e passaram o desenho para as telas, aplicando técnicas de pintura a acrílico. No final as pinturas (fig. 46 a 49) foram expostas na Biblioteca Municipal de Almeirim (cf. fig. 16).

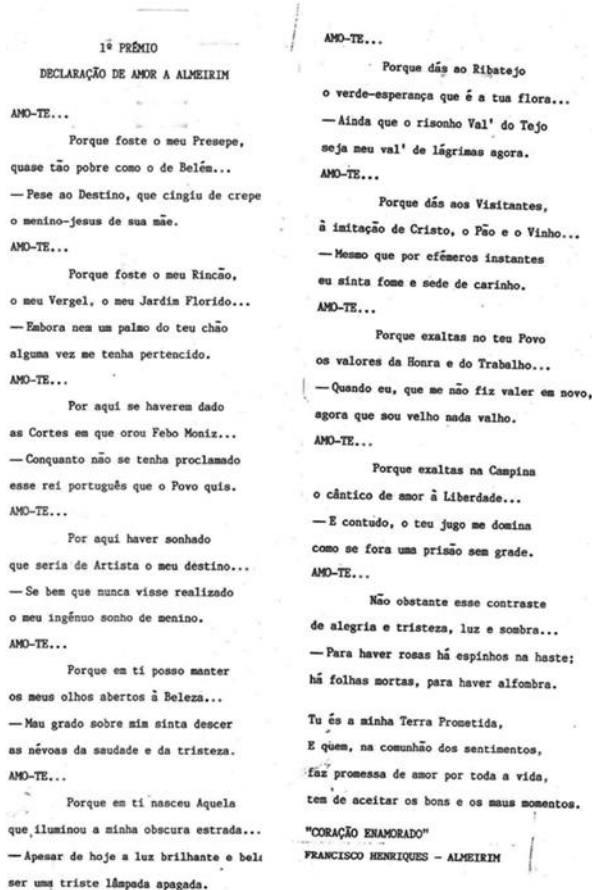


Fig. 45_Poema de Francisco Henriques, excerto do livro “Cânticos à minha Terra”.



Fig. 46 a 49_ Resultados Finais, pintura a acrílico sobre tela.

2.5.1 Os DAC E OS PROJETOS INTERDISCIPLINARES



Fig. 50 a 53_Cenários digitais

Ao tomar conhecimento, através do orientador da PES de que a turma tinha um DAC: “Teatro – Uma arte com muitas artes” (cf. Anexo 2). O projeto foi organizado pela diretora de turma (DT), professora de Português, que consistiu na representação de uma peça de teatro a partir de texto dramático da sua autoria. Em virtude de uma parte da turma do 12º E, ser de do curso de Artes Visuais, a DT pediu a colaboração dos professores de artes visuais para a realização dos cenários (fig. 50 a 53).

A docente manifestou, desde logo, o seu interesse, visto que o mural era um projeto desenvolvido no âmbito de uma unidade didática de OA e foi desenvolvido para dar resposta a aprendizagens específicas da disciplina. O projeto reforçou a resposta às preocupações trabalhadas, designadamente a de sustentabilidade, através do uso e produção de objetos artísticos digitais, evitando o desperdício de materiais orgânicos ou inorgânicos causados pela criação de cenários físicos.

“A preocupação com o meio-ambiente deve não só ficar pela reflexão, mas deve também influenciar a prática, cada vez mais e tanto quanto é possível. Por exemplo, na peça de teatro que ando a preparar com os alunos do 12º ano, a opção por cenários digitais e não o tradicional papel de cenário também acaba por denotar essa postura mais consciente face à importância de reduzirmos o consumo de alguns materiais.”

(cf. Anexo 13, entrevista 2, DT)

Este projeto concedeu ainda, a oportunidade para a docente poder trabalhar conteúdos de outras disciplinas, numa interdisciplinaridade, de Desenho A, de Oficinas de Artes e de Oficinas de Multimédia B. O programa usado para a criação desses cenários foram os programas da Adobe: *Photoshop* e o *After Effects*, considerando, para mais, o facto de que as linguagens do vídeo e da animação serem Aprendizagens Essenciais da disciplina de Oficinas de Multimédia B:

“Conhecer o enquadramento de planos e ângulos de captação de vídeo.

Saber editar vídeo.

Criar um guião com narrativa para vídeo.

Integrar elementos de texto, imagem e som na produção de vídeo.

Conhecer técnicas de animação.

Utilizar ferramentas de animação digital.”

(ME, Aprendizagens Essenciais de Multimédia B, 2018)

No início a docente observou a circunstância curricular de dois alunos que não estavam inscritos em Oficina de Artes e que por isso estavam mais distantes. Perante esse facto procurou-se dar a mesma oportunidade de trabalho que se estava a dar ao restante grupo, percebendo a possibilidade de criar um grupo de trabalho com eles para fazerem os cenários em formato digital para a peça de teatro.

A docente falou com a professora de Multimédia B, que achou a proposta muito aliciante. Apresentou a proposta aos alunos, e estes pareceram motivados. Organizou o horário e passou a deslocar-se às quintas-feiras, à tarde, para organizar com eles as tarefas que tinham de fazer, passando por numa primeira fase um trabalho orientado, e de seguida a trabalho autónomo.

Um dos alunos desistiu, entretanto, a docente continuou o projeto com o outro aluno que revelou sempre muita motivação e empenho, participando ativamente no projeto e apresentando propostas enriquecedoras. É de referir que o aluno que continuou a trabalhar no projeto estava ao abrigo da alínea a) do artigo 28º do Decreto-Lei 54/2018 devido a uma “Perturbação Específica com Défice na Expressão Escrita e Défice na Leitura (Dislexia/Disortografia)”. Esta situação concreta reforçou a ideia de que alguns alunos com maus rendimentos académicos noutras disciplinas, como o português ou a matemática, podem ter um talento artístico oculto. “Um dos escritores de *The Fourth R* escreve: *Imaginemos, hoje Leonardo da Vinci matriculado numa escola pública. Um filho ilegítimo de uma mulher pobre, um escritor surdo que se deliciava em desenhar, desafiando as convenções ... Seguramente acabaria rotulado como aluno em situação de risco e com necessidades educativas especiais*” (*The Fourth R*, apud Bamford 2009, p.175). Ao trabalhar com os(as) alunos(as) é importante olhar para lá das dificuldades de aprendizagem,

compreendendo a educação artística como uma excelente resposta para poder ultrapassá-las. Efetivamente, com alguma adequação e uso de estratégias específicas (eventualmente apoiadas na área das expressões), essas dificuldades podem superar-se e deixarem de ser uma condição limitadora.

A docente continuou o projeto com o aluno e, para apoiar o seu trabalho autónomo. Foi criada uma base de dados com imagens no *Teams*, com *sounds* e vídeos que recolhemos. Também foi possível o desenvolvimento de trabalho assíncrono através da partilha de documentos pelo *Whatsapp*. Foi preciso assistir aos ensaios da peça de teatro para registar os tempos de cada um dos cenários, bem como, compreender como a narrativa visual teria de se ajustar ao texto, às obras literárias escolhidas e à narrativa da peça: a posição, o espaço da representação e à dinâmica do grupo de atores (alunos(as)). O que levou também a ter de articular com outras disciplinas, numa constante interdisciplinaridade.

O grupo de pintores escolhido e as obras selecionadas foram propostas pelo aluno num trabalho de investigação, depois foram analisadas e criticadas. Houve sempre uma troca de pareceres entre a docente e o aluno, tendo sido privilegiado o *know-how* dado pelo aluno. As fontes foram partilhadas com os outros professores envolvidos e as ideias discutidas, à medida que o projeto se desenrolava. A postura de trabalho deste projeto em parceria adotando uma prática educativa rizomática, segundo as palavras María Acaso (2011), “*Cuando planteas la educación como una práctica rizomática: Tú no eres el centro de la classe (o raíz principal) y los estudiantes las raicillas secundarias que se desarrollan en torno a ti. Tú eres una parte más de una situación donde se regenera conocimiento en perpetuo crecimiento* (Acaso et al, 2011, p.37). “

Numa primeira fase, o aluno criou todos os *layers* no programa *Photoshop* da Acrobat, com recurso a ferramentas de corte, recorte, montagem e sobreposição de imagens com a docente o trabalho por *e-mail*. Foram feitas duas sessões presenciais para esclarecimento de dúvidas antes de passar o projeto para o programa *After Effects*. Procedeu-se à montagem dos vídeos e a sua animação no *After Effects*, através da organização das camadas (*layers*) criadas no *Photoshop* e as forma importadas, aplicando efeitos de animação nas imagens (*plugins*), criando uma narrativa visual para cada um dos cenários. Finalmente, foram escolhidos os *sounds* e como se ajustavam à dinâmica/tempos das imagens animadas.

Este trabalho foi apresentado no início do ano letivo de 2021/22 e culminou com a representação da peça de teatro no dia 10 de maio de 2022 no Cineteatro de Almeirim (cf. fig. 16) a toda a comunidade local.

Visitas de Estudo

Visita às Caldas da Rainha: Museu José Malhoa e ESAD

Uma das atividades consideradas pertinentes no contexto da unidade didática lecionada foi também uma visita de estudo às Caldas da Rainha. Os(as) alunos(as) ao chegarem à cidade das Caldas da Rainha fizeram um percurso pedonal para conhecerem a arquitetura local onde convergem, edifícios do século XIV ao início do século XX, embutidos em pequenas ruelas onde as novas construções recuperam ou apresentam novas propostas arquitetónicas deste século XXI. Deu-se destaque aos monumentos e ao património arquitetónico encontrado nas ruas da cidade.



Fig. 54 a 57_ Visita ao Museu José Malhoa; Visita à ESAD. Apresentação do espaço da ESAD; Participação na oficina de técnicas de Impressão; Exemplo de livro de artista.

A visita foi organizada no âmbito das duas disciplinas de Desenho A e de Oficinas de Arte. Esta visita que ocorreu no terceiro período, no mês de maio (cf. fig. 16) contribuiu para que os alunos aumentassem os seus referenciais artísticos, por visitarem o museu e contemplarem as obras, associando os temas e as técnicas trabalhadas pelos artistas às trabalhadas em aula. A visita à ESAD também acrescentou um despertar para a criação e produção de objetos artísticos de forma criativa por participarem num laboratório artístico de serigrafia. Deste modo, deu-se cumprimento dos seguintes objetivos de investigação: potenciar e desenvolver competências de literacia visual através da análise estética e crítica de diferentes narrativas e dos seus objetos artísticos e conhecer novos artistas.

Na visita ao museu José Malhoa deu-se especial destaque à obra realizada pelos artistas Bordalo Pinheiro, com o seu espólio de trabalhos realizados em cerâmica polícroma, às obras realizadas pelos artistas do início do século XX do romantismo e do naturalismo português, como José Malhoa, Columbano, entre outros artistas portugueses de referência.

Na visita à ESAD, os(as) alunos(as) tomaram conhecimento dos cursos disponíveis para o seu percurso pós-secundário e da oferta formativa da escola. Os(as) alunos(as) também participaram numa oficina que decorreu no espaço da sala/oficina de técnicas impressão. Aqui, compreenderam a noção de livro de artista, observando vários exemplos de trabalhos realizados em 3D por alunos da escola. Participaram numa oficina de impressão em serigrafia com a criação de uma obra coletiva com o tema “Criar uma ponte entre a ESMA e a ESAD” (cf. Anexo 9).

Visita ao Museu Municipal de Almeirim



Fig. 58 e 59_Visita ao Museu de Almeirim. Visita guiada e exploração dos artefactos e registos do património local.

A visita (cf. fig. 16) ao museu de Almeirim surgiu como necessidade de resposta aos objetivos da UD “Mural: Património e Ecosistema local”. A museóloga Marta Milheiro recebeu o grupo e fez a visita guiada (fig. 57 e 58). A sua disponibilidade e conhecimentos sobre a história da cidade de Almeirim ajudou o grupo a inteirar-se sobre a origem do património artístico e cultural da cidade onde vivem e como esse saber é importante para a criação da sua própria identidade. Procurei, desta forma, ajudar os alunos a sistematizarem os seus conhecimentos sobre o Património local.

Os(as) alunos(as) mostraram-se muito curiosos e interessados, fazendo várias perguntas e procurando respostas a dúvidas sobre os artefactos que encontraram no museu.

O espaço do museu alberga apenas um pequeno espólio de todos os artefactos que foram adquiridos ao longo dos anos. O espaço de exposição é demasiado reduzido e não reúne as condições necessárias para todos os objetos que têm sido encontrados ou doados

ao museu. No final as fotografias e os vídeos feitos no local foram partilhados no *Whatsapp* para que os alunos pudessem recorrer e consultar (cf. Anexo 9).

Esta atividade permitiu dar resposta à questão de partida, numa perspetiva de valorizar a cultura local, por mostrar ao grupo/turma os vestígios do património local, artefactos e objetos típicos do quotidiano que se encontram no espólio do Museu de Almeirim. A visita esclareceu dúvidas sobre o conteúdo museológico e de como temos ainda presentes as marcas de outras civilizações do passado na nossa cultura, sendo assim, determinante o seu conhecimento para servir de criação de identidade e de referência artística.

Exposições



Fig. 60 e 61_ Exposição na Biblioteca Municipal.
Montagem da exposição com os trabalhos dos alunos do 12º E e apresentação da exposição à comunidade.

Foi realizada uma exposição na Biblioteca Municipal com os trabalhos realizados pelos(as) alunos(as), ao longo do ano letivo. Os(as) alunos(as) selecionaram os seus trabalhos e montaram a exposição no espaço da Biblioteca. Esta exposição foi divulgada na escola e pelos média locais e *facebook*. Os(as) alunos(as) apresentaram a exposição aos elementos representantes da Câmara de Almeirim e à comunidade, esclarecendo os objetivos dos seus trabalhos e as técnicas que usaram (cf. Anexo 10).

No final do ano letivo, no dia 3 de junho, foi inaugurado o nosso mural com a presença da Direção da Escola, professores da turma e a diretora de turma, entregando solenemente a obra à Direção da Instituição. Os alunos agradeceram à Direção e aos(às) docentes da disciplina a oportunidade de terem realizado este projeto, em especial a experiência do ponto de vista artístico e de terem falado com dois artistas, referindo a experiência e contributo terem trabalhado com um artista de *street art*. A docente agradeceu ao Agrupamento terem

cedido o espaço, o financiamento da obra e a todos os envolvidos que acreditaram no projeto.

O Diretor de forma célere apreciou o trabalho e agradeceu a obra, mostrando-se muito satisfeito com a iniciativa que poderá abrir portas para que novas intervenções artísticas surjam, feitas por alunos(as) de Artes Visuais.



Fig. 62 e 63_Cartazes das exposições Individuais.
Biblioteca Municipal e BECRE na ESMA.

Durante a PES, enquanto artista plástica, foram realizadas duas exposições individuais em Almeirim (fig. 62 e 63), a primeira no início do mês de janeiro na Biblioteca Municipal, e em seguida, a mesma exposição no átrio da BE-CRE da ESMA com o mesmo tema “Exposição Suspensa”, coincidindo com as comemorações do dia da mulher (cf. fig.16). A exposição de pintura foi organizada a partir do convite feito pela professora Ana Salema, professora Bibliotecária, Coordenadora do Plano de Leitura e responsável pela dinamização de atividades culturais do espaço. Esta iniciativa mostrou-se positiva porque alguns(mas) alunos(as) da turma visitaram a exposição colocaram dúvidas sobre a execução técnica dos trabalhos, nomeadamente sobre técnicas de pintura a óleo, visto que nunca tinham experimentado.

2.6 AVALIAÇÃO NAS ARTES VISUAIS

As artes, como disciplina, são as que mais se destacam quanto à diversidade, à individualidade e à surpresa. Quando o professor(a) cria condições favoráveis e propícias

ao ensino/aprendizagem das artes, os(as) alunos(as) encontram de forma cada vez mais autónoma as linhas que surgem no processo de criação. É necessário o professor(a) aprender a ceder o controlo para que os(as) alunos(as) tenham as suas próprias ideias durante a conceção de uma obra. Essa flexibilidade é essencial. As artes oferecem ao(à) aluno(a) a liberdade necessária para realizar algo de carácter pessoal. Ao falar da importância da diversidade e da surpresa é ao mesmo tempo perceber o valor da qualidade artística e da sua aprendizagem. A avaliação dos trabalhos artísticos deve ter em conta a qualidade dos trabalhos realizados pelos(as) alunos(as). Quando o objetivo é privilegiar a individualidade produtiva, os critérios de avaliação devem aplicar-se de uma forma flexível para determinar até onde o(a) aluno(a) alcançou, e refletir no trabalho realizado por esse(a) aluno(a), ao longo do tempo e o seu progresso. O desenvolvimento artístico não se manifesta num instante, mas sim, através de um processo. O educador dispõe de muitas oportunidades para avaliar a obra durante o seu processo de criação. As práticas de avaliação são mais úteis quando são formativas porque ajudam a melhorar o ensino e a aprendizagem do estudante, a prática docente e o currículo. Esta prática avaliativa deve ser um meio de obter informação sobre o(a) aluno(a) e sobre o que precisa observar e melhorar. A avaliação deve ser considerada como uma ferramenta aliada e uma maneira de compreender o que foi ensinado e o que foi aprendido (Eisner, 2020, p. 274).

Os critérios de avaliação são fundamentais para os(as) alunos(as) melhorarem as suas aprendizagens. Os(as) alunos(as) gostam de ouvir as críticas sobre os seus professores, porque são uma demonstração de atenção da parte do(a) professor(a) (Eisner, 2004). As avaliações permitem aos(às) alunos(as) autoanalisarem-se e sistematizarem os seus conhecimentos, de fazerem a aquisição ou aperfeiçoamento de processos artísticos.

Segundo o Dec-Lei 55/2018 nos artigos 23º e 24º, a avaliação compreende, de acordo com a finalidade duas modalidades: - A Formativa e a Sumativa;

“A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, ao serviço das aprendizagens, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem.”

(Dec-Lei 55/2018, artigo 24º)

A avaliação sumativa é localizada no tempo e apresenta o somatório de todos os resultados de avaliação recolhidos até ao momento (Ex.: o final de cada período ou semestre). É o culminar do processo formativo que nos permite reconhecer se os(as) alunos(as) fizeram, apresentam os resultados esperados e permite determinar os níveis de rendimento. A avaliação quantitativa surge ao abrigo das tendências experimentalistas que influenciam a psicometria, e remete para o positivismo científico que influenciou, a

determinada altura, as ciências humanas e sociais. Um recurso a instrumentos de avaliação objetiva que pretendem evitar a subjetividade do valor.

Scriven em 1967 (Scriven, 1967, apud Fernandes, 2006), cria o conceito de avaliação formativa, inicialmente utilizado no âmbito da avaliação curricular. Bloom em 1971 (Bloom, 1971, apud Fernandes, 2006), que utilizou a avaliação formativa chamando a atenção dos docentes para os processos a desenvolver pelos docentes de forma a adequarem as suas práticas às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Hoje, exige-se que os professores façam uma avaliação individualizada, diversificada, que sejam avaliados os domínios cognitivos e afetivos, que se estabeleçam medidas de apoio individualizado a alunos com dificuldades de aprendizagem, que trabalhem em grupos colaborativos e modifiquem as suas práticas pedagógicas de avaliação, etc. Estas exigências tornam o trabalho do docente muito complexo e exigem dificuldades em aplicar corretamente a avaliação formativa em prática (Fernandes, 2006).

A avaliação formativa resulta da constante interação entre professor e aluno durante o processo de aprendizagem. Em cada unidade didática o(a) professor(a) deverá proceder à recolha de elementos de avaliação. Neste caso são objeto de avaliação todos os resultados do processo de aprendizagens realizadas, numa lógica de avaliação formativa. Tanto se realiza através de provas formais como também através da observação informal que requer uma prática dedicada de tempo e atenção individualizada, que consiste num trabalho de ajuste constante entre a avaliação do aluno e as diretrizes para o ajudar na aquisição das aprendizagens pretendidas (Hernández, 1997).

Estas avaliações devem basear-se num processo contínuo de *feedback* entre professor e aluno. Uma Avaliação Formativa Alternativa, de acordo com Domingos Fernandes (2006), assenta em dois fundamentos:

- a) Melhorar e regular as aprendizagens e o ensino que, por isso, é necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos;
- b) Uma avaliação formativa de inspiração behaviorista e o conjunto de avaliações indiferenciadas formativas daí a sua designação Avaliação Formativa Alternativa (AFA).

Segundo Fernandes (2006) a AFA é um processo pedagógico e interativo, muito associada à didática, integrada no ensino/aprendizagem, cuja prioridade é de que os alunos façam melhores aprendizagens, mais significativas e que alcancem uma maior compreensão. Redefinindo-se os papéis dos alunos e dos professores neste processo de avaliação.

A avaliação cumpre diversas funções: social, de controle das políticas educativas,

da planificação disciplinar das funções pedagógicas e da sua legítima realização. A respeito da avaliação, poder-se-á dizer que cumpre com as seguintes metas:

- “La evaluación es creadora de ambiente escolar, de modo que actividades cotidianas como leer, observar la naturaleza o ver una película tienen distinto significado fuera y dentro del ámbito escolar, debido en gran medida a que en éste son objeto de evaluación.
- Sirve como medio de diagnóstico de la situación previa del estudiante para la detección de problemas en el proceso de aprendizaje y para valorar el resultado final de dicho proceso. De este modo proporciona pautas para elaborar expectativas sobre los estudiantes, prever comportamientos y orientar su formación.
- Permite la adaptación de las enseñanzas a las peculiaridades personales del alumno.
- Afianza el aprendizaje, actuando tanto en la consolidación de lo recordado como en la creación de estilos de aprender.”

(Agirre, 2005, p.114)

De acordo com Agirre (2005) o(a) docente deve apresentar uma avaliação artística *holística e globalizadora*, o que significa que, face à tendência escolar de fragmentar os saberes e a sua avaliação, esta deve atender às dimensões da personalidade do indivíduo e as suas circunstâncias.

Segundo Marín Viadel (2003, p. 269) o(a) educador(a) perante o ato de avaliação na Educação Artística é feita uma reflexão e são levantas questões, quanto aos critérios e requisitos mencionados pelo autor:

- “Partir de las ideas previas del alumnado.
- Ser amenos y motivadores.
- Tratar contenidos de actualidad y desarrollarlos correcta y rigurosamente.
- Englobar contenidos de actualidad de los conceptos, procedimientos y actitudes.
- Hacer reflexionar al alumnado sobre el arte y la cultura.
- Presentar imágenes significativas, actuales, como contenidos fundamentales.
- Ofrecer textos con lenguaje adecuado al nivel de desarrollo del alumnado.
- Proponer actividades motivadoras que sean viables en las condiciones habituales de los centros educativos;
- Incluir aquellos contenidos transversales que guarden una relación más directa con

la Educación Artística. (Educación para la salud y Educación sexual. Educación moral y cívica. Educación para la paz. Educación del consumidor. Educación ambiental.).

- Recoger aspectos interdisciplinares (relación con otras áreas de conocimiento).
- Sintetizar los contenidos en esquemas claros.
- Permitir la autoevaluación mediante actividades.
- Ofrecer actividades que guarden una relación estrecha con los contenidos y sean amenas y motivadoras.

Marín Viadel (2003), também conclui que a avaliação deve ser fundamentalmente formativa, dando mais importância ao processo que ao resultado. É importante que os(as) alunos(as) desenvolvam capacidades de autoavaliação. O docente precisa avaliar o grau de desenvolvimento dos alunos, na aquisição de cada objetivo da unidade, comparando com os conhecimentos adquiridos, a destreza, a habilidade, as atitudes e as capacidades adquiridas. Em cada unidade dever-se-á recorrer, como técnicas e de avaliação: a observação direta, e os trabalhos realizados, que incluem, não só os resultados finais, como também todos os esboços e “documentos visuais que foram produzidos ao longo do processo criativo”, resultando num portefólio individual.

Os portefólios dos alunos A e B (cf. Anexo 8), contêm trabalhos realizados no âmbito da disciplina de Desenho A. O portefólio é um objeto de avaliação, e é entregue no final do ano letivo. A apresentação de um portefólio criativo, com os melhores trabalhos realizados na disciplina, incentiva o(a) aluno(a) a fazer uma análise crítica das suas produções artísticas e ao mesmo tempo a selecionar um conjunto de trabalhos. Essa reflexão contribui para analisar as competências criativas e técnicas que adquiriu. Neste exemplo podemos verificar que aluno A, revela muita fluidez, expressividade e domínio técnico superior. Aproveita bem o espaço da folha e ajusta as formas do objeto representado, com rigor e alguma mestria na representação das formas e na utilização dos materiais. Quanto ao aluno B, revela um trabalho consistente, expressivo no uso da cor, embora mais contido quanto à fluidez do traço, que se compreende bem através das dimensões escolhidas para representar as formas sugeridas. Há uma leitura do espaço da folha, nem sempre conseguida, devido a uma certa insistência em desenhar em pequenas dimensões.

Nesta avaliação formativa, de carácter mais individualizado, cada aluno(a) torna-se um elemento de preocupação e de atenção. Enquanto o enfoque teórico não apresenta grandes dificuldades de abordagem, mas quando passamos para a prática apresenta-se como um desafio para o(a) professor(a) ter uma abordagem diferenciada do seu grupo de alunos(as). Que meios ou instrumentos de avaliação vai utilizar? Que registos? Será feita

uma reflexão de cada trabalho produzido pelo(a) aluno(a), acompanhada de uma grelha de modo a compreender a evolução das suas aprendizagens? Será uma avaliação numérica, percentual ou qualitativa? Estas questões são problemas emergentes da avaliação em artes e que carecem de uma resposta imediata da parte do(a) docente. Apresentar uma proposta de avaliação aos procedimentos artísticos, tendo em conta as análises pedagógicas relevantes dos trabalhos dos(as) alunos(as). (Eisner, 2020, p. 213).

No contexto desta dissertação, a investigação e a reflexão sobre as leituras, sobre este desafio do confronto entre o ensino e a revelação das aprendizagens no grupo/turma, foi fundamental a docente realizar um aprofundamento do trabalho realizado nesta área por Domingos Fernandes e a abordagem do projeto MAIA (2021), que também está a ser implementado no Agrupamento.

“O Projeto MAIA decorre de uma política pública ativa e consciente da relevância que a avaliação pedagógica pode ter na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. Na verdade, o conhecimento produzido através da investigação científica mostra-nos que a avaliação pedagógica pode ser um importante factor de combate ao insucesso escolar, ao abandono e às desigualdades.”

(Fernandes, D. et al, 2021)

Há um cuidado, da parte da docente, em refletir sobre como aplica os critérios no ato de avaliação (cf. Anexo 15) e, muitas vezes, são alteráveis ao longo do processo. É um facto de que, em virtude das evidências que vai colhendo ao longo do processo de aprendizagem, privilegia-se a avaliação formativa do processo, mais abrangente ao produto final, não sendo esse, portanto, o único elemento de avaliação a ter em conta. Ou seja, a avaliação assenta, sobretudo, no processo. É fundamental o *feedback* estabelecido entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) durante o desenvolvimento da unidade didática (cf. Anexo 16).

Os elementos ou objetos de avaliação na disciplina de Oficina de Artes foram os seguintes:

- 1 – Desenhos, concretizações gráficas ou elementos tridimensionais produzidos no hábito da disciplina, apresentados em portefólio e que correspondem ao produto final de cada proposta de trabalho;
- 2 – Esboços, esquemas, estudos preparatórios para a realização dos produtos finais das propostas de trabalho, realizados na aula ou em casa;
- 3 – Os textos eventualmente produzidos (relatórios, comentários, textos de reflexão) no âmbito do desenvolvimento das propostas de trabalho e dos produtos finais;

- 4 – Pesquisas de imagens e/ou textos relativas a temas e autores implicados na realização das propostas de trabalho;
- 5 – Os comportamentos observados e a participação nas atividades desenvolvidas dentro e fora da sala de aula como:
 - A organização dos materiais, tempos e espaços necessários ao desenvolvimento das propostas de trabalho;
 - A interação com colegas, professores e outros intervenientes no processo educativo;
 - A apreciação crítica de trabalhos e processos de trabalho e situações de auto e heteroavaliação;
 - A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais);
 - Autoavaliação escrita no final do período.

2.7 REFLEXÃO FINAL SOBRE A PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

“Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.”

(Freire, 2021)

Hernández (2020) refere a importância de os educadores artísticos terem cuidado em “promover experiências de aprendizagem sobre e a partir da cultura visual, utilizando uma abordagem crítica e performativa que é mais do que uma estratégia de ensino e aprendizagem.”

“los educadores possan a actuar como mediadores a la hora de identificar, indagar, criticar y crear a partir de las producciones de la cultura visual. En esta posición no son transmisores de información a una audiencia pasiva, sino que junto con los alumnos son actores en un proceso de reelaboración de sus propias experiencias.”

(Hernández, 2012, p.87)

O desenvolvimento artístico de uma pessoa não é uma consequência automática do amadurecimento. A tarefa do educador consiste em “desenhar” os contornos que fomentem o desenvolvimento educativo dos(as) seus(uas) alunos(as). Esses contornos incluem a criação de currículos e o exercício da prática docente concebida como uma arte.

Este projeto foi desenhado a partir da realidade ou um conjunto de realidades próprias do lugar onde foi realizada esta investigação (ESMA). A observação direta das aulas, dos questionários realizados no *forms* e partilhados pelo *Teams* e dos resultados das fichas de avaliação diagnóstica, recolhidos no início da investigação conforme podemos verificar na *timeline* (cf. fig.16) verificou-se a existência de um conjunto de

problemáticas relacionadas com o meio, mais especificamente com o seu património material e ecológico: a falta de relação entre a população e o espaço museológico por se encontrar num lugar pouco atrativo, a falta de evidências de património arquitetónico, a falta de valorização dos artefactos associados à cultura local, exploração agrícola intensiva tem levado à degradação da biodiversidade do lugar. A este conjunto de situações, que podem afetar a construção de identidade deste grupo de jovens do 12º ano do curso de Artes Visuais, verificou-se também problemáticas relacionadas com especificidades da turma como: a insegurança revelada por alguns(mas) alunos(as) no ato da realização dos seus trabalhos e a demora em concluí-los e em entregá-los.

A problemática levou ao tema de trabalho “Património e Ecosistema Local” com o objetivo de potenciar os valores culturais e do reconhecimento do património material e imaterial. Verificou-se também a importância de incentivar o grupo/turma a adotar uma postura ativa e empenhada por escolher uma forma de trabalho em colaboração. Perante este cenário auscultado, a docente elencou um conjunto de objetivos gerais e específicos que cabe agora refletir e compreender a sua importância na perspetiva da artógrafa.

Desde o início, compreendeu-se que as respostas às questões de investigação não compreenderiam apenas uma unidade didática como um fim ela se conectaria com outros projetos e de se multiplicar criando linhas de comunicação, neste caso com as atividades: Poema pintado: “Declaração de Amor a Almeirim” (cf. Anexo1), de Francisco Henriques” e o DAC: “Teatro – Uma arte com muitas artes” (cf. Anexo2).

Depois de tudo o que foi considerado sobre a *artógrafia* e do valor percetivo que acrescenta às pesquisas, como acontece noutras pesquisas qualitativas, esta metodologia qualitativa conferiu uma visão holística ao trabalho desenvolvido enquanto docente que não escondeu, em nenhum momento, o lado da artista que a acompanha durante a investigação que realizou.

Este projeto permitiu, enquanto investigadora motivar os(as) alunos(as), para a necessidade de recorrerem a mais informação de modo alargarem os seus conhecimentos e a aumentarem a sua autoconfiança. O facto dos(as) alunos(as) terem um grupo de *WhatsApp* tornou-se uma estratégia muito importante para a adoção dessa atitude (cf. Anexo 4). Sempre que oportuno, foram partilhadas informações sobre acontecimentos culturais relevantes, incentivou-se a verem ou assistirem a documentários de artistas (fig. 33) para depois debatê-los ou conversarem sobre esses novos conhecimentos artísticos, alargando assim, a sua visão sobre a arte contemporânea. Foi partilhada a unidade didática, assumindo um compromisso com a turma de investigarem novos conceitos, e de como o tema “Património e Ecosistema Local” poderia ser usado na pintura de um mural

que despertasse ao mesmo tempo valores de pertença e valores culturais. Esta proposta foi uma forma também de provocar e de incentivar a investigação entre o que é conhecido e o que é desconhecido, levando a criar um enredo de ideias e de possíveis respostas à mesma questão, multiplicando-se como um rizoma. Este processo foi fundamental para garantir conhecimento e informação, estabelecer novas conexões e associações a novas tarefas e atividades, para além da unidade didática principal, tanto para os(as) alunos(as) envolvidos como para a docente.

Ao longo deste percurso como é compreendido na *timeline* (cf. fig.16) foram usados diversos instrumentos de investigação para recolher dados (levantamentos, entrevistas, avaliação diagnóstica, observações da docente, autoavaliações, etc.). Foi notório ainda, o interesse pelas histórias de vida como se pode verificar, mais à frente, nas entrevistas que foram preparadas (cf. Anexo14), as fotografias e os vídeos serviram também de amostra para esta investigação (cf. Anexo 6; Anexo 7; Anexo 8; Anexo 9).

Enquanto professora e artista, sempre presente, realizando, em simultâneo, exposições na localidade tanto na Biblioteca Municipal de Almeirim como na Biblioteca da ESMA (fig. 62 e 63) e que os(as) alunos(as) visitaram, permitindo desse modo a colocação de questões técnicas e artísticas. Por manter aliada à profissão docente a prática de artista plástica esta circunstância permitiu ser um factor de motivação e de incentivo aos(as) alunos(as) a novas aprendizagens, pois só assim, se compreende a necessidade de incluir nesta experiência a participação de artistas contemporâneos e de com eles dinamizar um trabalho de colaboração em que os(as) alunos(as) também façam parte da mesma, conforme foi constatado neste estudo, com a presença dos artistas Sónia Moura e Francisco Camilo. Sem descurar a necessidade de ter de se arredar e deixar os(as) alunos(as) também revelarem o seu talento artístico, embora cientes de que têm no(a) professor(a) uma referência mais próxima.

A avaliação das aprendizagens, neste processo, também mostrou ser outro desafio (cf. Anexo 16). É algo que tem de ser muito refletido, porque de modo algum se procura penalizar os(as) alunos(as), mas sim ir ao encontro deles(as) nesse processo. Como docente é realizado um trabalho muito atento aos domínios das aprendizagens na forma como os(as) alunos(as) dão respostas aos desafios que são propostos e de como isso é verificável nos seus trabalhos e no vocabulário que dominam, dando importância a todos os momentos e não se circunscrevendo a um único momento marcado para o efeito (cf. Anexo16). O que se pretende é que os(as) alunos(as) alcancem o conhecimento e comprovem que o podem aplicar na sua vida futura.

TERCEIRA PARTE

CAPÍTULO III ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 – QUESTIONÁRIOS AOS(ÀS) ALUNOS(AS)

O universo dos(as) alunos(as) inscritos em Oficina de Artes (OA) foi composto por 11 alunos, 6 raparigas e 5 rapazes, com idades compreendidas entre os 17 anos e os 18 anos. As informações ou dados foram recolhidos em três momentos sob a forma de questionário. Os primeiros antes e durante a prática educativa supervisionada (PES), para aferir a opinião antes e durante o momento da intervenção. O último como reflexão e avaliação sobre o trabalho realizado (cf. Anexo13), as declarações prestadas foram feitas em total liberdade, sem qualquer intervenção da docente para que fosse possível estabelecer uma reflexão pautada pela transparência que suprisse as necessidades desta investigação, visando o enriquecimento profissional no futuro.

Antes de iniciar a PES a docente procurou ter conhecimento dos(as) alunos(as) a partir do questionário que realizou no *Forms* através da plataforma *teams*. Essa recolha de informação permitiu recolher um conjunto de dados que ajudaram a contextualizar o grau de interesse e conhecimentos dos(as) alunos(as) e a ir ao encontro do objeto de estudo. As perguntas do primeiro questionário, embora de carácter mais generalista porque visou obter informações sobre os interesses e motivações do grupo/turma, estruturaram-se a partir dos seguintes temas:

- O grau de interesse pelas artes e pela produção artística;
- O grau de conhecimento sobre artistas;
- O grau de conhecimento sobre património, artefactos e cultura local;
- Presença ou domínio de vocabulário associado ao tema escolhido;
- A utilização das tecnologias na produção artística pessoal;
- Preocupações ambientais ou sobre ecologia;

Sendo uma turma de Artes Visuais, em que a disciplina de Desenho A ocupa seis tempos semanais nos seus horários, foi do interesse da docente compreender o grau de motivação ou de envolvimento por esta forma de manifestar o pensamento artístico e de comunicação, antes da intervenção da unidade didáctica.

À pergunta levantada *“Preocupas-te com a mensagem que os teus desenhos, ilustrações, ou pinturas comunicam? Justifica”*, os(as) alunos(as), conforme podemos verificar abaixo, deram as seguintes respostas:

“Claro, todos os desenhos teem [sic] comunicam connosco através de emoções por mais curta que seja a mensagem.

De certa forma não, mas há exceções que gosto e tenho o interesse em transmitir a mensagem.

Não, desenho para o meu gosto

Nem por isso, apenas gosto de representar o que vejo.

Não.

Sim, mas depende do tipo de trabalho/desenho e do meu próprio "humor". Quanto há [sic] mensagem acho importante porque penso que um artista deve saber o que quer dizer aos outros.

Normalmente não. Várias vezes apenas desenho o que "me apetece", sem ter nenhuma preocupação com o que deve transmitir

Não, desenho apenas aquilo que vier à cabeça no momento sem preocupação com a mensagem.

Não, assim dando liberdade a interpretarem na maneira que quiserem.

Sim. Na minha obra faço muitos retratos que remetem para a representação do real e por isso sinto a necessidade de lhes dar um cunho mais pessoal e portanto algum significado.

No resto das obras que faço, por exemplo, pintura em tela, sinto sempre a necessidade de brincar com as metáforas e significados por descobrir na obra.

Não.”

Depois da análise da amostra recolhida da pergunta: “*Conheces algum artista local? Pintor, escultor, ou outra profissão relacionada com a área artística?*”, compreende-se que num universo de 11 alunos(as), pouco mais de metade, 6 alunos(as), conseguiu identificar um artista, e a grande maioria apenas tem a referência do professor de OA, apenas 1 aluno(a) refere o artista local BIGOD. Apesar de ser gratificante o aspeto de terem um artista-professor, o conhecimento sobre artistas locais é pouco abrangente, porque os(as) alunos(as) circunscreveram-se à realidade de sala de aula, sem demonstrar um olhar desperto para a toda a comunidade.

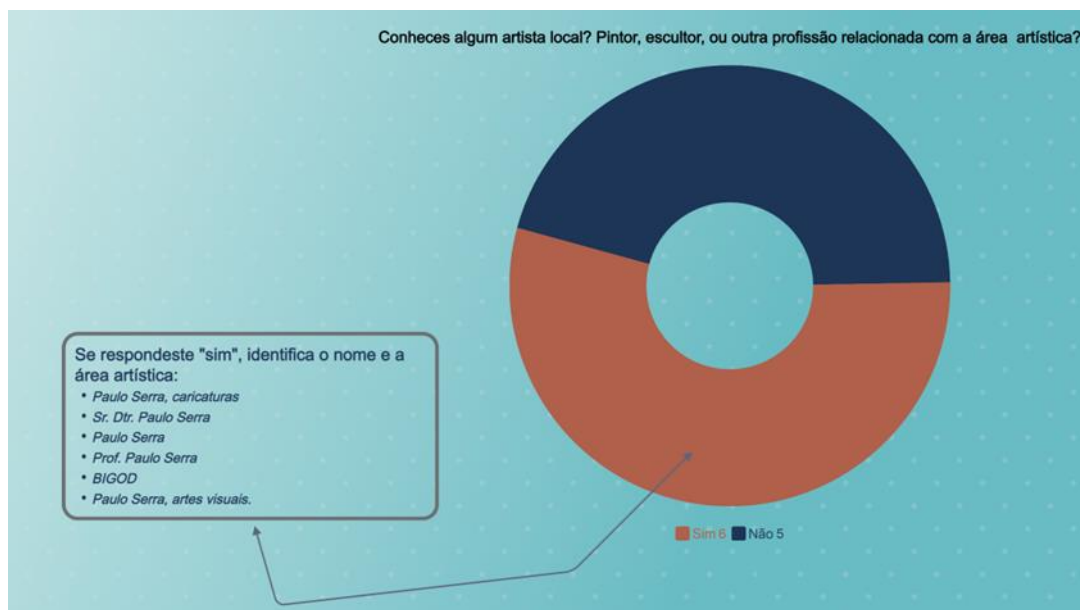


Gráfico 1_Artista local: Pintor, escultor ou outra profissão relacionada com a área artística.

À pergunta, “Conheces algum património artístico do concelho de Almeirim (palácio, pelourinho, casa-museu ou outro)? Se conheces, refere o nome e se já o visitaste”, os(as) alunos(as) responderam:

“Já visitei a casa dos patudos.

Não.

Museu dos autocarros, não visitei.

Museu dos autocarros, perto da adega.

Casa dos patudos.

Casa dos Patudos, Museu municipal.

Não conheço.

Não conheço nenhum.

Casa dos patudos.

Quinta da Alorna. Nunca visitei, mas não sei se dá para visitar.

Não.”

Ao analisar a amostra, podemos constatar que 4 alunos(as) não conhecem ou reconhecem a existência de património artístico na região onde vivem, 3 alunos(as) referem a casa Museu dos Patudos que fica situada no concelho vizinho de Alpiarça, 2 alunos(as) referem o Museu de Almeirim, referindo a sua localização como identificação “Museu dos autocarros”, o que revela desconhecimento pelo espólio do museu ou dos objetos históricos que nele estão expostos. Um(a) aluno(a) menciona a Quinta da Alorna, mas refere que não a visitou e nem sabe como a pode visitar. São resultados, embora de uma amostra limitada ao pequeno universo do grupo/turma, de certo modo são esperados perante a realidade do concelho de Almeirim. Se por um lado, como se referiu, este

concelho apresenta uma notória falta de evidências de património artístico e museológico, sublinhada pela localização pouco nobre do Museu Municipal de Almeirim; por outro lado, no percurso escolar deste pequeno grupo de alunos(as) do 12º ano, os conhecimentos relacionados com as artes e o património local, já foram seguramente abordados e estimulados. Revela pouco conhecimento sobre o seu património local, sendo que a maioria reside desde a infância na freguesia de Almeirim ou nos seus limiares.

Quanto à questão relacionada com o vocábulo “ativismo”, a maioria respondeu que desconhecia, o que corresponde a 81,8% do universo (11=100%), e apenas 18,1% respondeu que conhecia, os que responderam afirmativamente descreveram pelas suas palavras pessoais como podemos ler na caixa de texto ao lado do gráfico, embora apresentem justificações frugais e pouco objetivas: “penso que é ser ativo/ativismo nas artes” e “suponho que seja a atividade de defender e expelir arte”.

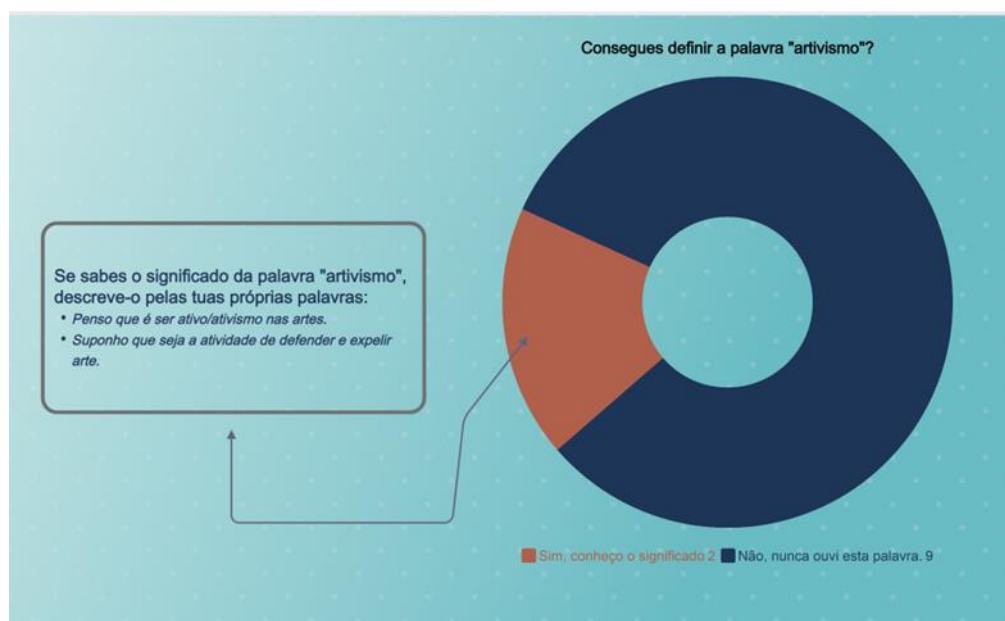


Gráfico 2_ O que é "Artivismo".

Estes resultados permitiram compreender quais as atividades e conhecimentos que deveriam ser propostas, bem como perspetivar os objetivos da unidade didática – “Mural: Património e Ecosistema Local”, com a criação de uma narrativa visual, em que o desenho teria um papel fundamental e estruturante do pensamento, incidindo num ensino/aprendizagem direcionados para o reconhecimento da arte e dos artistas contemporâneos locais e internacionais. Um dos objetivos desde logo estabelecido pela docente, perante os resultados da primeira amostra, foi: - *Conhecer novos artistas e, desta forma, motivar os alunos(as) para a aprendizagem de novas manifestações artísticas contemporâneas, e que levasse os(as) alunos(as) a investigarem o património material e imaterial presente na região onde vivem, a aumentarem o vocabulário relacionado com a*

sua área do conhecimento específico das artes visuais, motivando-os para essas aquisições através de uma experiência artística gratificante.

De acordo com Michael Parsons¹⁶ (Parsons, 2003, apud Barbosa, 2005) “a comunidade é um dos enfoques do currículo integrado, ..., oferece muitas oportunidades para os alunos relacionarem a aprendizagem da escola com as próprias experiências. Examinando a comunidade em que vivem, os alunos passam a entender algumas influências em sua vida, na de seus amigos e em seu reportório bem como podem relacionar aspetos dessas influências a questões maiores. Esse é um enfoque natural em um currículo integrado.” Segundo Parsons para os teóricos da Arte-Educação os assuntos relacionados com problemas sociais e a educação para a cidadania devem ser comuns a qualquer disciplina, alguns dos temas que merecem essa abordagem são: a pobreza, violência, degradação do meio-ambiente, questões de género, a utilização das novas tecnologias e conflitos étnicos e de grupos religiosos. Torna-se oportuno o docente, sempre que se proporcione, introduzir estes temas, visando a construção de cidadãos(ãs) mais conscientes.

Como se referiu, depois da abordagem teórico-prática que foi feita junto da turma, os *workshops* com os artistas Sónia Moura e Francisco Camilo, e a realização das atividades propostas, a docente recolheu novamente dados, através do preenchimento de um novo *forms*, para ter o *feedback* do conhecimento aferido pelos(as) alunos(as) durante o processo e o resultado do estímulo a que foram sujeitos. Verificou-se que, de acordo com os dados e a interpretação da relação entre os acontecimentos e a teoria houve um progresso significativo sobre o reconhecimento de novos artistas, respostas mais concisas e reflexivas sobre as questões levantadas, impacto e reconhecimento que as aprendizagens possam ter para a sua vida futura.

Há a acrescentar a seguinte constatação: do universo de 10 alunos(as) que puderam responder a este questionário, sendo que por motivos de saúde e do cenário pandémico da Covid-19, alguns(mas) alunos(as) ficaram doentes, foi difícil a participação prática ou o preenchimento do questionário na data prevista.

As perguntas foram formuladas para possibilitar uma comparação com os dados da primeira amostra e, depois do direcionamento da investigação para outros campos de investigação, houve necessidade de introduzir outras questões relacionadas com as carências do grupo/turma e a adequação ao tema escolhido. Nesta fase da investigação já tinham sido tomadas algumas decisões de acordo com o contexto e o desenvolvimento da

¹⁶ Artigo apresentado em Hong Kong, abril de 2003, baseado no capítulo do livro *Handbook of research on art education and policy*, editado por Elliot Eisner e Michael Day, Lawrence Erlbaum.

unidade didática, nomeadamente ter procurado sistematizar conhecimentos que se revelassem pouco adquiridos ou em aquisição, de terem sido adotadas novas estratégias de motivação e de cooperação.

À pergunta: “*Achas que o tema do mural, “Património e Ecosistema Local (Almeirim)”, ajudou-te a refletir sobre questões ambientais? Justifica*”, a docente conseguiu recolher as seguintes respostas:

“Sim, fez-me lembrar vários temas.

Sim, este trabalho foi interessante porque me fez saber mais sobre a nossa cidade

Um pouco, sobre o ecossistema local sim.

Um pouco, devido ao estarmos a representar a natureza.

Sim, porque com a pesquisa do que pudemos desenhar no mural também lemos.

Muito sobre o ecossistema e o património e acabamos por refletir sobre o tema.

Sim, especialmente sobre o tipo de agricultura que praticamos na região (intensiva) e sobre a perda de biodiversidade autóctone que temos sofrido.

Sim, porque permitiu-me perceber como está a questão ambientais da cidade, ou seja, perceber como também está o mundo.

Não. Acho que para refletir o tema da crise climática é necessária uma abordagem mais crítica e revolucionária. Por isso refleti mais sobre o que há e não sobre o que pode e deve mudar.”



Figura 64_ Nuvem de palavras: O tema do mural e as questões ambientais.

De acordo com as respostas dadas, compreendemos que esta temática teve um impacto muito positivo, respondendo ao objetivo de investigação específico “**criar um objeto artístico no seio da comunidade escolar, mas com uma mensagem clara** e que se reporta ao meio em que a escola se insere, na qual a população também possa reconhecer-se, **permitindo a formação de identidade e a promoção de valores culturais**”. Apenas 1 aluno(a) respondeu que não, mas a sua justificação permite também a leitura dessa resposta, no sentido que esta temática, devido à sua profundidade também

carece de uma abordagem mais envolvente, em articulação com outras disciplinas e um conjunto de atividades direcionadas para a consciencialização de boas práticas. As palavras mais repetidas, segundo a nuvem de palavras apresentada (fig. 64), foram: “cidade” com 25% das respostas dadas, precedida por “ecossistema”.

No que concerne à pergunta: *“Quanto ao património artístico, o que aprendeste sobre a sua importância?”*, os alunos(as) inquiridos responderam da seguinte forma:

“Por enquanto, não muito.

É uma forma de preservar a nossa história.

Para sabermos mais sobre a nossa cidade.

É uma importante maneira de preservar o património e história local.

Muito importante, pois precisamos de ter conhecimento sobre os materiais que usamos.

Na minha opinião, se perdermos o património artístico podemos perder a nossa identidade, tanto em Almeirim, como em Portugal, como em todo o mundo.

Reforcei a importância e a necessidade da sua valorização e preservação.

Aprendi que é muito importante, pois podemos transmitir coisas nos nossos trabalhos que talvez não conseguiríamos transmitir por palavras.

O património artístico é muito importante, pois enriquece culturalmente uma cidade (Almeirim), proporcionando a continuação do trabalho criativo e da produção artística numa região.”

Voltamos a conferir, através das respostas recolhidas, que o conhecimento sobre o património e a sensibilidade a esse mesmo conhecimento aumentou. Das respostas recolhidas a maioria foi perentória quanto à relevância desse saber por responder: “forma de preservar a nossa história”, “Para sabermos mais sobre a nossa cidade”, “uma importante maneira de preservar o património e história local”, “Muito importante”, **“se perdermos o património artístico podemos perder a nossa identidade, tanto em Almeirim, como em Portugal, como em todo o mundo”**, “a importância e a necessidade da sua valorização e preservação”, “Aprendi que é muito importante, pois **podemos transmitir coisas nos nossos trabalhos que talvez não conseguiríamos transmitir por palavras**”, “enriquece culturalmente uma cidade (Almeirim), **proporcionando a continuação do trabalho criativo e da produção artística numa região.**” Apenas um(a) aluno(a) refere que “não muito”.

A arte e a sua educação permitem a aquisição de conhecimento e a capacidade de refletir sobre ele. Embora se sirva das emoções para expressá-lo, não se fica por um trabalho que serve para “libertar emoções” é significativa quando se aprende com elas. Ana

Mae Barbosa (1995) refere “se a arte não é tratada como um conhecimento, mas somente como um “grito da alma”, não estamos a oferecer nem educação cognitiva, nem educação emocional.” Arthur Efland (Efland, apud Barbosa, 2005) justifica o poder das artes na educação e que deve passar a ser compreendido nas escolas e na sua aplicação quando se ensina pelos educadores.

“A educação deveria ter como propósito fundamental a potencialização da capacidade cognitiva nos indivíduos pelo uso da imaginação – em todas as disciplinas, principalmente em arte.

A arte é educacionalmente importante porque equipa indivíduos com relevantes ferramentas para desenhar o mundo. As ferramentas ou estratégias cognitivas envolvidas nesse processo de aprendizagem incluem a imaginação como uma função esquematizadora e as suas extensões pelas projeções metafóricas. A metáfora, em particular, constrói ligações que nos permitem entender e estruturar o conhecimento em diferentes domínios, para estabelecer conexões entre coisas aparentemente não relacionadas. As disciplinas que permitem jogar com esses aspetos de cognição deveriam constituir o cerne do currículo, em que podem se tornar bases para a compreensão e o entendimento.”

(Efland, 2005)

“... não há compartimentos estanques. Há uma educação que deve trabalhar uma série de valores. A educação para a arte acho que é a mais importante, portanto aí, até eu, acho que as outras disciplinas, todas, devem vir mesmo a reboque da arte.”

(cf. Anexo 13, entrevista 3, P. BECRE)

No que se refere à pergunta: “*Consegues compreender melhor o termo ativismo e explicar o seu sentido?*”, depois da explanação teórica feita em aula ao grupo/turma, procurei comparar se a aquisição deste conceito tinha sido apreendida ou se conseguiam fazer a interpretação do conceito. As respostas foram as seguintes:

“Não

Ainda não consigo fazer uma explicação completa.

É ser ativo a nível das artes e estar a par da sociedade moderna para criar arte a partir disso.

Não consegui perceber bem o tema :(

Sim, a ideia geral com que fiquei é que significa realizar intervenções artísticas, nos mais diversos formatos, com o objetivo de passar alguma mensagem social, política ... ou seja, é uma forma de ativismo através da arte.

Sim, consigo compreender melhor o termo.

Sim. Foi um conceito novo que aprendi, apesar de nos meus trabalhos pessoais já revelar um grande foco na crítica e na mudança de rumos. Portanto, ativismo, é a junção do ser artista com o ser ativista, ou seja, querer através da arte passar

uma imagem que transmita uma ideia, pensamento ou filosofia e uma mensagem ao observador que seja relevante para a sua vida.”



Figura 65: Nuvem de palavras: “Artivismo”, o seu significado.

Com a amostra dos resultados, há uma evolução, embora ligeira, no domínio do vocábulo “ativismo”, difícil na sua etimologia, compreensão, sendo a justificação um desafio, bem como a explanação do termo. Verificou-se que três alunos(as) tenham mantido o seu desconhecimento e dificuldade em compreender a palavra. Os(as) restantes três alunos(as), que responderam, demonstraram, através das suas respostas, notória compreensão e entendimento do conceito em comparação com os resultados aferidos no primeiro inquérito:

- *“É ser ativo a nível das artes e estar a par da sociedade moderna para criar arte a partir disso”;*

- *“significa realizar intervenções artísticas, nos mais diversos formatos, com o objetivo de passar alguma mensagem social, política ... ou seja, é uma forma de ativismo através da arte”;*

- *“um conceito novo que aprendi, apesar de nos meus trabalhos pessoais já revelar um grande foco na crítica e na mudança de rumos (...) artivismo, é a junção do ser artista com o ser ativista, ou seja, querer através da arte passar uma imagem que transmita uma ideia, pensamento ou filosofia e uma mensagem ao observador que seja relevante para a sua vida.”*

Perante os resultados alcançados, compreende-se que uma forma de superar as dificuldades de apreensão do novo seria pelo de reforço, repetindo e aludindo ao mesmo, sempre que necessário, para que os(as) alunos(as) fizessem associações práticas ao termo e à sua aplicação no campo das artes.

Segundo Barbosa (1995) as artes visuais possibilitam a compreensão de quem somos, o lugar onde vivemos e como sentimos por utilizarem a imagem como o seu principal objeto de comunicação e de trabalho.

“Através da arte é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (...) a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.”

(Barbosa, 1995)

Depois da docente ter diagnosticado que uma das lacunas neste grupo/turma seria o desconhecimento de nomes de artistas locais, procurou apresentar vários exemplos de artistas, não só locais, mas também nacionais e internacionais, através de livros, sites, vídeos. Sempre que oportuno e em conversa com os(as) alunos(as), houve o cuidado de continuar a mostrar nomes e referências de novos artistas contemporâneos que pudessem acrescentar valor às respostas gráficas e às atividades/desafios propostos, de modo possibilitar o desenvolvimento do seu sentido crítico, analítico e a educação estética.

As visitas dos artistas Sónia Moura e Camilo, bem como a possibilidade dos(as) alunos(as) poderem trabalhar ao lado do artista Camilo, para além de terem sido uma estratégia motivacional também permitiram o reconhecimento e a aprendizagem de novas linguagens contemporâneas, valorizando o trabalho artístico e o seu empoderamento. Para aferir o resultado dessa experiência foi levantada a seguinte pergunta: *“O movimento artístico Street Art está relacionado com o “ativismo”. Depois desta experiência, consegues identificar nomes de artistas de Street Art? Podes referir os artistas, mais significantes para o teu trabalho, ou os trabalhos/obras que admiras?* Os(as) alunos(as) responderam da seguinte forma:

“Francisco Camilo e Sónia Moura

Francisco Camilo, Sónia Moura

Francisco Camilo

Banksy, Sónia Moura, Camilo...

Camilo, Banksy

Camilo, Banksy

Ozearv, Paul Deej, Bordalo II, etc...

Vi vários trabalhos de diversos artistas, mas os nomes que me ficaram na memória foram do Banksy, Camillo, Keith Haring, Basquiat ...

Francisco Camilo

Banksy e Camilo.”



Fig. 66_Nuvem de palavras: Nomes de artistas significantes para a realização do mural.

A visita do artista Camilo teve um forte impacto no reconhecimento de novos artistas contemporâneos locais e a identificação da sua obra, conforme podemos verificar na nuvem de palavras (fig. 66) foi o artista mais referido pelos alunos(as), atingindo uma frequência de 40% das respostas dadas a esta pergunta.

Embora a pergunta seja mais abrangente, comparativamente ao primeiro inquérito, em que era mais específica quanto ao contexto local, é notório, face aos resultados anteriores, o domínio dos nomes de artistas depois da abordagem feita junto da turma e o impacto que ela teve nas suas aprendizagens. Os(as) alunos(as) referiram o nome dos artistas que nos visitaram e acresceram identificando Banksy, Paul DeeJ, Ozearv, Bordalo II, Keith Haring e Basquiat, nomes que foram referidos pela docente.

De modo a compreender a importância deste conhecimento foi levantada a seguinte pergunta: “*Como classificas a importância de teres conhecimento sobre Street Art, durante a realização do mural? 1(pouca); 3 (alguma), 4 (muita), 5 (fundamental):*”



Gráfico 3_A importância da *Street Art* e a identificação dos seus artistas.

O resultado de 4.10, valor médio, revela a importância que os alunos deram ao conhecimento sobre *Street Art*, cinco elementos da turma referirem “muita” e três como “fundamental” para o enriquecimento de conhecimentos essenciais à realização do mural. O resultado manteve-se igualmente “Bom”, alcançando uma média ligeiramente superior de 4,30, quando os alunos responderam à pergunta: “Como classificas a importância de conheceres artistas e de ouvires as suas experiências em *Street Art* ou na realização de um mural? 1 (pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental):”



Gráfico 4_A importância conhecer artistas de *Street Art*.

No que concerne às perguntas: sobre a importância de conhecerem e trabalharem com os artistas Sónia Moura e Francisco Camilo, durante a realização do projeto artístico as respostas dos(as) alunos(as) foram muito perentórias e concludentes:

“Quanto à artista Sónia, a importância da mensagem e do peso que Street Art pode gerar. Já com o artista Camilo, aprendi a manosear [sic] muito melhor latas de tinta e como poder realizar diferentes traços, manchas etc

Como diferentes tipos de trabalho requerem diferentes formas de trabalhar e de resolver problemas.

Foi significativa para a aprendizagem e fácil entendimento do assunto.

Foi bom aprender algo de alguém que já tem experiência na área.

Foram enriquecedoras!

Aprendi muito sobre os materiais, técnicas e condições em que se deve fazer um mural e acho que foi muito importante tanto para o mural como para as minhas pinturas no geral.

Tive oportunidade de conhecer artistas que fazem arte atualmente, aprender com as suas experiências e preferências artísticas pessoais.

*Aprendi como se pinta numa parede e todos os preparativos para o fazer.
Foram bons os primeiros contactos com o mundo da Street Art.
Foi muito importante ouvir a experiência de cada um e ficar a saber mais sobre
uma técnica que para nós até então era desconhecida [sic].
Podemos aprender como efetuar a técnica do grafitti [sic] e como cuidar da parede
e que factores ter em conta numa pintura em mural.”*

“Fundamental. Foi uma experiência incrível!

Aprender diferentes técnicas

De uma importância significativa, já que nos ajudou bastante no projeto.

*Foi importante aprender algumas técnicas e pontos de vista do artista, que nos
poderam[sic] ajudar na realização do mural.*

*Ajudou-nos a entender melhor o projeto que pretendíamos fazer, e como o
trabalhar.*

*Ajudou-nos a ter experiências novas a pintar o mural com spray
foi muito importante:)*

*Confesso que no dia em que estive com o artista não tive oportunidade de interagir
muito com ele, pelo que não consigo responder satisfatoriamente à questão.*

*Foi importante, pois já que o artista têm mais experiência, conseguiu nos ajudar
em como fazer o mural [sic].*

*Foi muito bom. Enriquecemos do ponto de vista do nosso leque de habilidades,
pois nunca tinha usado latas de spray para pintar e assim é mais uma aptidão
(ainda que muito superficial) que posso melhorar e juntar à minha experiência
enquanto artista.”*



Fig. 67_Nuvem de palavras: Experiência de pintar um mural.

Como se pode verificar na nuvem de palavras acima (fig. 67) a frequência da palavra “experiência” foi a mais repetida, atingindo um registo de 40% das respostas dadas o que é considerável, sendo a palavra “artista” a segunda mais repetida.

No que respeita ao impacto e à forma como os(as) alunos(as) avaliam esse tipo de atividades de grupo levantou-se a seguinte pergunta: *“Este trabalho exigiu a colaboração dos teus colegas e tiveste de trabalhar em grupo. Achas importante a realização de trabalhos de grupo em Oficina de Artes?”*

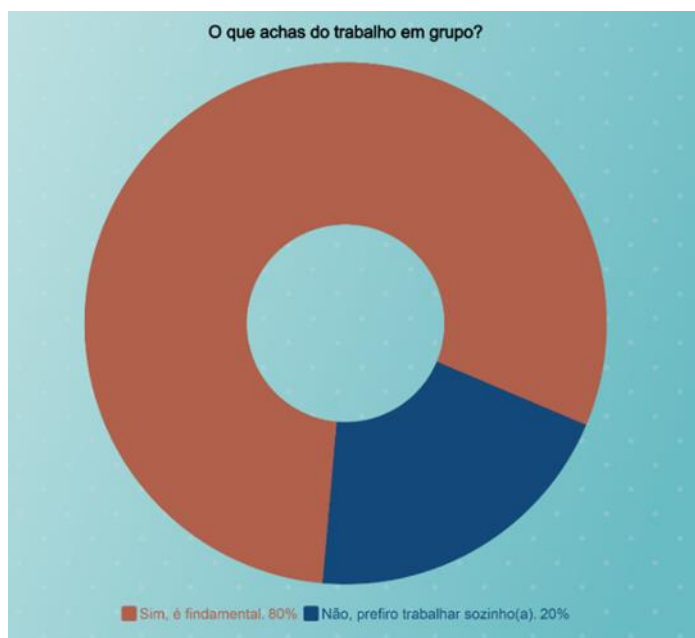


Gráfico 5_ Opinião dos(as) alunos(as) sobre o trabalho em grupo.

“Fora da minha zona de conforto, mas ajudou-me imenso a combater esse problema.

É importante pois temos de aprender a ouvir e a respeitar o trabalho dos outros e tentar conjugá-lo com o nosso, sem que aja[sic] um conflito e ideias.

Na verdade, acho que todos nós trabalhamos bem em equipa e foi bastante fluído. Acho importante ver o processo de pensamento e realização diferente de cada um, não tive qualquer problema na partilha do meu espaço criativo, quanto mais sugestões melhor.

É importante partilhar ideias para expandir a nossa área de conhecimento.

Não estava presente nas etapas iniciais, por isso, não partilhei as minhas ideias :(Foi uma experiência diferente, que penso ter permitido desenvolver as minhas capacidades de trabalho de equipa em termos artísticos.

Sim é importante, ainda mais para nosso futuro, porque se calhar pode haver trabalho que é feito em grupo e assim já temos uma noção de como é.

Como artista acho que não é a coisa mais importante do mundo, pois o que eu crio, eu desenho e eu aplico, ou seja, não dependo de ninguém para fazer a minha arte. É claro que numa vertente de grupos de artistas ou artistas inseridos em empresas é sempre uma mais valia, para aprendermos a comunicar as nossas

ideias e percebermos as ideias dos outros e no fim estar aberto ao que se possa criar em grupo.”

As respostas dos(as) alunos(as) evidenciam a importância de implementar este tipo de estratégia para a realização de um objeto artístico, o mural, em grupo, e de procurar potenciar as relações cooperativas, promovendo comportamentos para o desenvolvimento social e inclusão de todos(as).

No final da unidade didática a docente procurou compreender o impacto que teve e a opinião dos(as) alunos(as) quanto ao trabalho realizado e da sua relevância para a sua vida futura. Foi pedida a seguinte reflexão: *“Escreve numa frase que resuma a tua experiência neste projeto: Pintura mural: “O Património e o Ecosistema local (Almeirim)”*, e a importância que teve para a tua formação académica.

Conforme Barbosa (1995) explica sobre o papel das artes para o desenvolvimento cultural, concluímos que as artes visuais dão esse valioso contributo, porque as imagens criadas por um povo transmitem significados que a linguagem científica ou discursiva não podem acrescentar, através da “representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou o grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças.” “Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer as artes da sua sociedade, só podemos ter conhecimento parcial da sua cultura.”

As respostas dos alunos foram as seguintes:

Foi sem dúvida bastante divertido. Ajuda a muitos de nós a decidir melhor que área quer realmente frequentar na faculdade.

Uma nova experiência fora da nossa zona de conforto

História de Almeirim através da arte.

Foi uma boa e importante experiência, e para primeira vez acho que correu bem, talvez use algumas das aprendizagens no futuro.

Algo novo e único que nunca pensei fazer antes, mas que foi muito importante :)

A experiência da realização deste mural foi interessante e permitiu-me ter contacto com técnicas e artistas novos e diferentes, tendo-me também permitido colaborar com os restantes colegas na criação de uma obra, o que não só fortaleceu relações, como foi novo no nosso percurso académico até então.

Inesquecível, pois nunca vou esquecer.

O abrir de mais uma porta para o meu futuro, que apesar de não ser de todo aquilo que eu procuro sinto-me grato pela experiência.”

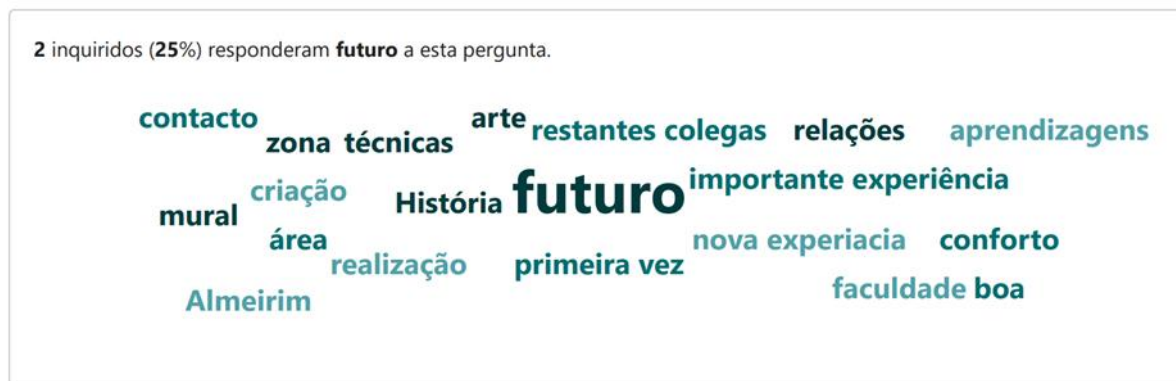


Fig. 68_Nuvem de palavras: A importância da realização do mural para a vida futura.

Como resultado a palavra “futuro” foi a mais repetida pelos(as) alunos(as), tendo uma frequência de 25 % nas respostas dadas de acordo com a nuvem de palavras apresentada acima (fig. 68).

No final do ano letivo, achei por bem fazer um questionário de autoavaliação (cf. Anexo 11) com a possibilidade dos(as) alunos(as) deixarem as suas observações, permitindo fazerem uma autoanálise e reflexão sobre todos os trabalhos realizados no âmbito da unidade didática. Os resultados deste questionário encontram-se em anexo ao estudo (cf. Anexo 12) e ajudam a ter uma visão sobre a consciencialização dos(as) alunos(as) sobre o trabalho por eles desenvolvido. No entanto, não se considerou necessário elencar aqui as respostas de forma exaustiva.

3.2 – QUESTIONÁRIOS AOS(ÀS) AUXILIARES DE AÇÃO EDUCATIVA

Tendo em conta a intenção do projeto, o espaço em que foi realizado o objeto artístico, num lugar comum à comunidade educativa, tornou-se preponderante a recolha de dados de quem acompanhou a intervenção no espaço, neste caso os(as) auxiliares da ação educativa que trabalham no Bloco onde foi feita esta intervenção, por isso, foi feita a recolha de dados através de um questionário (cf. Anexo 13).

Os dados desta amostra visaram refletir no parecer de uma parte da comunidade educativa que assistiu ao processo e à criação do mural, como avalia o projeto e como as suas respostas podem ajudar a ter uma perspetiva de quem não esteve envolvido diretamente, mas observou e fez uma análise enquanto espectador. A amostra compreende um universo de 14 auxiliares em que 13 são do sexo feminino e 1 é do sexo masculino. As idades compreendem-se entre 20-30 anos a mais de 60 anos, podemos perceber que a população aferida tem, na maioria, a idade compreendida entre 50-60 anos de acordo com o gráfico nº 6 apresentado abaixo.

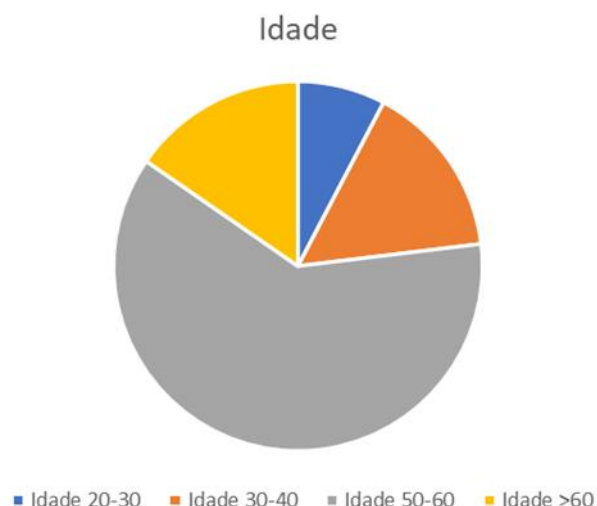


Gráfico 6_Idades dos auxiliares de ação educativa.

No que se refere à leitura da mensagem visual do mural, foram recolhidas opiniões quanto ao possível tema representado:

“O que melhor temos na nossa Terra.

Tema relacionado com a nossa Terra (regionalismo)

Floresta

Sopa da Pedra e tradições de Almeirim

Património

Sopa da Pedra

Campo

As tradições e as atividades praticadas no concelho de Almeirim e no Ribatejo.

Meio rural de Almeirim e gastronomia, Sopa da Pedra

Lezíria de Almeirim e monumentos

Sopa da Pedra

Sopa da Pedra”

A maioria dos inquiridos respondeu sopa da Pedra, referindo ainda alguns aspetos etnográficos e culturais: “regionalismos”; “tradições de Almeirim”; “Património”; “gastronomia”; “monumentos”. Há a referir também a leitura que alguns conseguiram fazer sobre a envolvência natural “Floresta”; “Campo”; “Meio Rural” e “Lezíria”. Compreende-se através das respostas dadas que a mensagem percecionada vai ao encontro do tema escolhido para o mural: “Património Local” por terem referido os aspetos etnográficos e culturais da região que estão presentes no mural como símbolos, e “Ecosistema Local” por fazerem analogias a elementos naturais típicos da paisagem que representámos – Lezíria do Tejo. Concluindo assim, que o tema pode ser compreendido pela comunidade educativa local a partir da mensagem visual.

À pergunta levantada se os alunos mostraram interesse e motivação, a resposta dada, 100% da população (14=100) inquirida avaliou Muito Bom, conforme podemos analisar no gráfico n.º (7) abaixo:

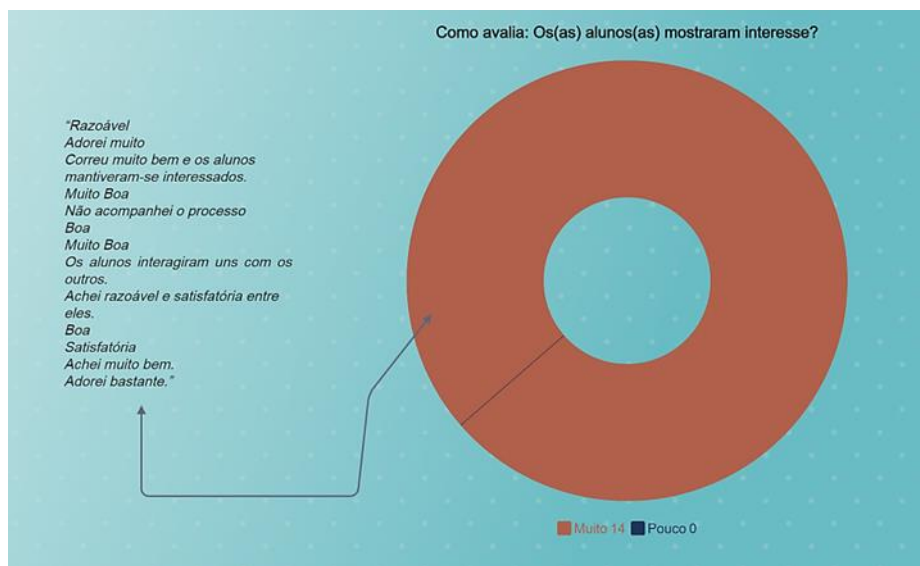


Gráfico 7 _A motivação dos alunos.

Quanto às observações escritas destaca-se como relevantes as respostas: "Correu muito bem e os alunos mantiveram-se interessados", "Os alunos interagiram uns com os outros", "Achei razoável e satisfatória entre eles", verificando-se que foi observável, pela comunidade educativa inquirida, a relação cooperativa que se criou entre os(as) alunos(as).

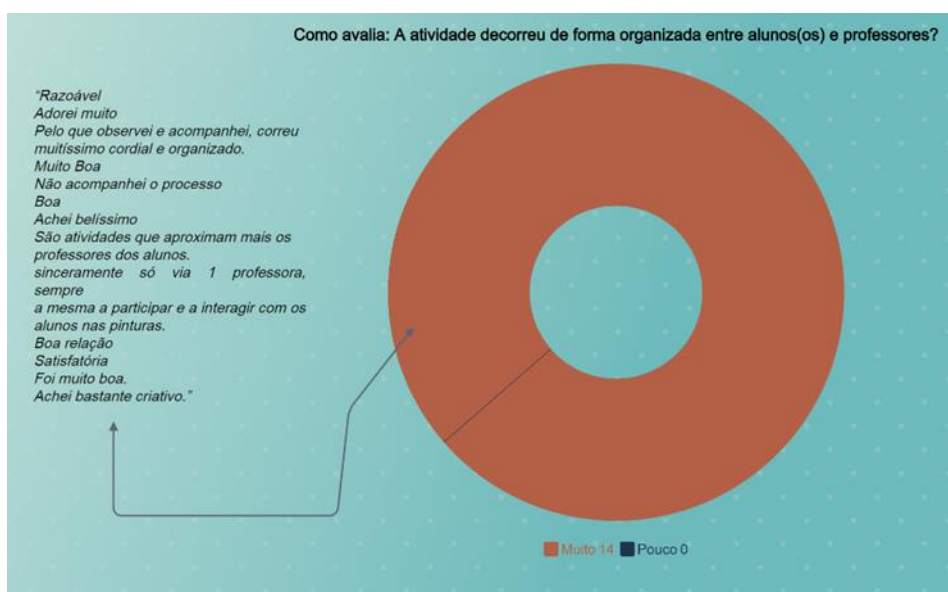


Gráfico 8 _Organização e cooperação entre professores e alunos(as).

No que se refere à pergunta se a atividade decorreu de forma organizada entre alunos e professores, no universo de 14 auxiliares (14 = 100), o resultado alcançado foi de 100% responderam “Muito”.

Quanto às observações escritas, destacam-se as seguintes respostas:

“muitíssimo cordial e organizado;

São atividades que aproximam mais os professores dos alunos;

participar e a interagir com os alunos;

Boa relação”.

Parece perentória a análise e avaliação da relação muito positiva que levou à cooperação entre professor(a)/aluno(a). Este género de projetos beneficia a relação cooperativa entre todos, pois impõe-se a vontade de ambas as partes colaborarem para a sua conclusão do projeto, à medida que as aprendizagens e a experiência artística são partilhadas sem pressão. O espaço e a sua envolvência, fora das paredes de sala de aula, levaram a uma ambivalência de esforço e trabalho, dependentes da prestação de cada uma das partes para alcançar um bom resultado coletivo, embora exigente quanto à coordenação e organização do grupo/turma neste tipo de atividades.

No que concerne à pergunta sobre o que mais surpreendeu na atividade Mural: Património e Ecosistema local, os resultados aferidos foram os seguintes:

“O empenho da professora

Tudo. Porque o trabalho ficou magnífico.

O interesse, deveria haver mais atividades assim, para o embelezamento e valorização do espaço escolar.

O empenho em si é lindo.

O espaço ficou muito mais agradável e colorido.

O conjunto todo. Está muito bonito.

Maravilhoso

Surpreendeu-me bastante, como um simples spray consegue fazer estes desenhos e acima de tudo o que os alunos aprenderam com os professores para fazerem este mural.

O empenho e o interesse da dita professora em ver concluída a obra.

A forma como caracterizaram o tema.

Organizada

O desenho ficou excelente.

Lindíssimo.”

Embora todas as repostas aferidas tenham sido muito positivas, em particular, salientam-se as seguintes respostas:

“O interesse, deveria haver mais atividades assim, para o embelezamento e valorização do espaço escolar;

O empenho em si é lindo;

O espaço ficou muito mais agradável e colorido;

Surpreendeu-me bastante, como um simples spray consegue fazer estes desenhos e acima de tudo o que os alunos aprenderam com os professores para fazerem este mural;

A forma como caracterizaram o tema;

Organizada.”

A crítica construtiva que levaram à constatação dos bons resultados alcançados quanto aos objetivos gerais e específicos de investigação foram alcançados pela leitura e reflexão das amostras recolhidas. São factos observáveis a “valorização do espaço” ou empoderamento, “empenho” ou a motivação que levou à participação e dedicação do grupo/turma, a aprendizagem de técnicas de arte contemporânea, pintura com *spray*, o tema e a sua caracterização e a cooperação e organização.

A oportunidade de acompanhar o processo artístico em execução também aproxima a comunidade educativa para “o fazer artístico”, a reconhecer-se culturalmente e a valorizar o papel das artes na escola enquanto meio de empoderamento e de transmissão de valores. De acordo com Flávia Bastos (Bastos, apud Barbosa, 2005) “sensibilizar as pessoas para as riquezas, contradições e significados imanentes em sua própria cultura”; “arte/educação baseada na comunidade contribui com uma conceção de arte que combina várias categorias do fazer artístico, inclusive, por exemplo tradições regionais, artesanato local, arte tradicionalmente produzida por mulheres, arte popular, novos média, etc. Todas essas formas são valorizadas igualmente enquanto parte integral da cultura da comunidade”. Esta experiência tornou-se tão marcante para a comunidade local que uma das auxiliares de ação educativa disse: “Professora, podiam continuar a pintar as outras paredes, estão mesmo a precisar da mesma intervenção. Tem de pensar nisso!”. Há uma identificação com o trabalho que é feito, desejo de pertença e de continuidade.

3.3 – ENTREVISTAS REALIZADAS

Ao conduzir este estudo a docente procurou, em simultâneo, respostas às questões de partida, realizando entrevistas aos professores que acompanharam a dinamização do projeto. Estas perguntas foram feitas a partir dos seguintes eixos estruturantes:

- Contexto profissional do entrevistado;
- Opinião sobre a motivação dos jovens pelas aprendizagens;
- Opinião sobre temas pertinentes ao estudo: cultura, arte contemporânea “*street art*”, ecossistema e ambiente, património;
- Opinião e análise sobre a importância do desenvolvimento de atividades na escola que promovam o sentido crítico, a criatividade e a envolvimento com a comunidade;

Constitui-se de grande importância para esta reflexão sobre os resultados o testemunho do professor cooperante da PES, da diretora de turma do 12º E e da professora responsável pela BECRE, o lugar, onde foram feitas várias exposições de trabalhos realizados por alunos(as) e professores. Foi ainda, muito importante, registar o testemunho do artista Francisco Camilo que colaborou com a realização do projeto e esteve presente duas vezes com o grupo/turma do 12º E. As entrevistas focaram-se, não só nas questões de investigação, mas também em procurar compreender o conceito que têm sobre assuntos relacionados com a educação artística, património, sustentabilidade, motivação e o desenvolvimento de aprendizagens que potenciem o sentido crítico e criativo dos(as) alunos(as). Os dados foram recolhidos através de suporte multimédia (gravador do *smartphone*) e transcritos, para consolidar os testemunhos pessoais e da sua opinião foi feita a análise e discussão dos resultados obtidos.

As entrevistas que foram realizadas permitiram a criação de uma tabela, onde se pretende o cruzamento das respostas dadas, procurando ir ao encontro da problemática levantada pelas questões de investigação através dos testemunhos prestados (cf. Anexo 14) pelos três docentes e pelo artista.

Sendo Almeirim um lugar com um património histórico e artístico muito reduzido, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio e a sua biodiversidade e serem motivados para a aquisição de conhecimentos e de técnicas artísticas contemporâneas?				
	1) PC	2) DT	3) P/BECRE	4) Artista
Aspetos condicionadores	“..., há escolas com menos possibilidades e há escolas com mais possibilidades. Há escolas que têm tradição artística e há escolas que não têm tradição artística. E isso, influi, também, na motivação.” “Se fosse aqui há 10 anos atrás ou há 20 anos eu diria que os alunos vinham bastante motivados. Vinham bastante motivados porque eles inscreviam-se na área das artes, exatamente, porque tinham essa vocação. Hoje em dia existem múltiplas razões para os alunos estarem inscritos em artes. Uns porque não, não..., não servem para outras áreas e não tem interesse noutras áreas, e ... nesta é porque lá couberam. Outros para evitar disciplinas mais difíceis como a Matemática, etc., ... e, então, inscrevem-se em artes, pensando que é mais fácil! Outros, ainda, é para ver “como é que é?” e, normalmente, o que acontece, e tem acontecido, são muitos alunos que acabam por sair no final do 10º ano porque afinal havia outra...”	“...a quantidade de alunos que cada turma e cada professor tem” “não há tempo, nem espaços para os professores desenvolverem este tipo de trabalho sem que isso se torne um acréscimo de tarefas que os deixam assoberbados em vez de felizes.” “... sinto cada vez mais desmotivação, não só por parte dos alunos, mas também dos professores... creio que essa desmotivação se prende com o facto de a escola não ter acompanhado a modernização da sociedade.” “O desinvestimento no estudo e no trabalho regular é notório, salvo raras exceções.”	“Nos nossos dias Pós-Covid...há um antes e há um após. Eu acho que a Covid-19, estes 2 anos e tal de Covid, trouxeram um fechamento em todos nós, mas talvez nos adolescentes isso seja mais notório. Eu sinto os alunos muito mais fechados, muito mais apáticos, não quer dizer que eles não tenham, não sintam e que não pensem, mas pelo menos não, não ... As questões da aula ficam, muitas vezes, por serem respondidas, porque eles estão muito mais apáticos.”	“Eu acho que as escolas deviam ser, cada vez mais, abertas e introduzir estas experiências com profissionais, ...” “Talvez alguma ansiedade ao princípio da parte deles, ...”

“... uma é aproveitar aquilo que existe na natureza e no património para ser representado, através da produção artística. Aí os alunos representam nos seus suportes e com os seus materiais, ou podem ir reproduzindo esses locais e essas características, tão gráficas, digamos assim, portanto etnográficas podem ter um valor muito significativo, dependendo dos materiais do registo que se faz, etc...” “Eu acho que o desenho pode servir sempre fruição e a construção de materiais, pode sempre ilustrar esse património.” “Penso que é importante as pessoas estarem sensibilizadas (educação ambiental). Os alunos, em vez de trazerem para as aulas materiais novos, comprados, bonitos, etc... (...) Podem trazer coisas que já tenham utilizado e que podem limpar. Podem reutilizar! Isso, para mim, é em relação à área do Desenho A e da Oficina de Artes. São como, por direito, dos aspetos fundamentais a cuidar, nesse campo do aproveitamento e da proteção.”	“O ensino da arte, nas suas diferentes manifestações, possibilita não só a aquisição de saberes como um confronto com diferentes elementos de identidade cultural, como o património histórico, a língua, os costumes...” conhecer e compreender essas manifestações conduz à sensibilização para a sua preservação.” “Penso que o desenvolvimento de projetos ligados ao meio envolvente possibilita aos alunos um confronto com o património local e leva, consequentemente, à consolidação do sentimento de pertença, sem cair, evidentemente, em patriotismos ou bairrismos exagerados.” “a educação ambiental é importante e premente. (...) algumas práticas pontuais, como a produção de textual em suportes digitais e não em papel vão também ao encontro dessa preocupação com os recursos naturais.”	“a leitura de imagens de forma crítica e estabelecerem a relação entre as imagens de qualquer ambi, seja cartoon, seja caricatura, seja um quadro a óleo, acrílico, (...) relacionar essa possibilidade com a escrita e com a apreciação crítica do objeto.” “...aquilo que se pode fazer e se deve fazer em relação ao património local, para além dos factores de descoberta dos artistas, sejam eles plásticos, sejam eles escritores, será mesmo um encontro através de feiras, através de exposições, através de encontro de autores, através de passeios pedestres no local para conhecer as valências culturais da localização. ... Há muitas coisas que se podem fazer e é e acho que se fazem, mas acho que se podiam fazer mais.”	“... quanto mais experiências eles tiverem ou visitas de estudo que permitam ir ver estúdios de artistas ou os artistas irem à escola, eu acho que é superimportante. Eu falo pelas experiências que eu tive, mas penso que hoje, em dia, esse paradigma ainda se coloca também. Eu acho que na fase do secundário deve haver ainda mais experiências dessas: a maneira como devem trabalhar com materiais que nunca trabalharam ou que eles sonham trabalhar e que nunca pegaram neles e terem essas experiências ajuda, às vezes, eles a decidirem-se também, de certa forma, a irem mais confiantes para a faculdade.”
Como é que a construção/produção de um mural na escola pode potenciar tanto a cooperação como empoderamento do ensino das artes visuais, num lugar artisticamente empobrecido?			

Aspetos potenciadores	“...o nível de ... capacitação do professor para desenvolver atividades, portanto, relacionando com as matérias que tem que dar e também com a capacidade que os alunos têm para responder. (...), essa potencialidade está nas pessoas e não no programa em si! O programa abre um leque de possibilidades. Depois, tudo depende da,..., turma, depende dos professores...”	“...propor associações entre textos e imagens (escultura, pintura, cartoons, etc.) e por isso há uma articulação constante com outras formas de arte ... com a música e com o cinema também ... o que ajuda a perceber um mesmo tema partindo de formas de expressão diversas e, claro, isso abre horizontes ... desperta os sentidos. (...) Penso que essa articulação ganharia outra projeção se houvesse tempo para a realização de verdadeiros trabalhos interdisciplinares...”	“... não há compartimentos estanques. Há uma educação que deve trabalhar uma série de valores. A educação para a arte acho que é a mais importante, portanto aí, até eu, acho que as outras disciplinas, todas, devem vir mesmo a reboque da arte.”	“A minha forma de trabalhar facilita o trabalhar com grupos. Eu gosto, nesse sentido, principalmente se for uma parede grande e, lá está, ganhamos todos, ganho eu porque tenho mão de obra e ganham os alunos porque aprendem com isto. Eu faço mesmo questão que aprendam com a experiência e em dizer-lhes como fazer dessa ou daquela forma e que dá um determinado resultado.”
De que forma o conhecimento da arte contemporânea, nomeadamente a <i>street art</i> e dos seus artistas, pode motivar os(as) alunos(as) para a aprendizagem de novas técnicas de pintura e a produção de objetos artísticos, adquirindo novas linguagens visuais?				
	“Porque tem a ver com a capacidade e, com a possibilidade e capacitação de cada professor, que implicará a disciplina, nesse ano, de desenvolver essas atividades. E, os alunos ao chegarem assim a estes cursos de artes visuais demonstram muito interesse pelas atividades ou têm vontade de agarrar os projetos e essas atividades.”	“Faz-se um esforço para integrar as novas tecnologias nas aulas, mas, a meu ver, é como coser um retalho de pano novo num lençol que está muito gasto e que não aguenta esse remendo... No entanto, creio que aprender, independentemente das metodologias usadas, implica sempre um esforço, embora possa haver momentos lúdicos, tem de haver sempre trabalho e é aí que mais se vê a rejeição dos alunos em relação à escola.”	“Ter muito presente que não é na sala de aula, apesar das ferramentas digitais trazerem-nos para sítios que nós nunca sonhávamos, mas não é na sala de aula que nós vamos fazer (sentir), isso ... e tem que ser mesmo a saída de rua. Aquela parte quase experimental de andar para ter a ver as pedras da rua, ver tudo aquilo que o património: seja ele documental, seja ele natural.”	“Gostei muito dos conhecer. Alguns ainda mantenho contacto no Instagram.(...) passar esse conhecimento para eles: do que é trabalhar numa parede, do que é esta coisa de ter pessoas à nossa volta a verem, quando nós estamos a trabalhar, ao mesmo tempo.” “Talvez alguma ansiedade ao princípio da parte deles, mas lá está, também parte do formador e da professora criarem esse à vontade, ... “está tudo bem, não há que ter medo é uma lata de spray, por exemplo, é uma parede, tem outras dimensões não é tela” ... e acho que eles ganhando essa confiança, torna-se tudo mais fácil, fazem coisas que eles nunca sonharam fazer, motiva-os.”

				<i>Eu acho, lá está, é essa a parte importante, é ser um motivador para eles, acima de tudo.”</i>
--	--	--	--	---

Tabela 1_ Cruzamento dos Dados das Entrevistas

Podemos analisar a tabela acima que contém um resumo das respostas dos entrevistados sobre temas como a motivação, a cooperação, a cultura e de como potenciar a criatividade ou o sentido crítico. Embora, nem sempre objetivos na resposta à pergunta levantada, podemos verificar que há consenso em certos assuntos, paralelismos, respostas que se completam, por outro lado, verificamos também interpretações completamente díspares. Após a apresentação da tabela podemos voltar a falar dos eixos estruturantes e conduzir uma discussão com base nos dados recolhidos:

- Contexto profissional do entrevistado;

O contexto profissional dos três primeiros entrevistados é semelhante, são docentes do Agrupamento de Escolas de Almeirim e trabalham há mais de duas décadas na escola onde foi realizada a investigação. O quarto entrevistado é um profissional na área das artes plásticas, da *street art*, e que trabalha por conta própria.

- Opinião sobre a motivação dos jovens pelas aprendizagens;

Foram comentados diferentes factores que podem desencadear ou promover a falta de motivação dos(as) alunos(as) pelas aprendizagens.

Factores extrínsecos: a escola e o seu desinvestimento pela modernização das aprendizagens ou a falta de adequação dos conhecimentos transmitidos às necessidades dos alunos, falta de cultura artística, o número de alunos por turma, a Covid-19 que levou a um fechamento social. Foi igualmente importante compreender que a falta motivação não é só uma questão que neste momento afeta os(as) alunos(as), também os(as) professores(as) padecem do mesmo sentimento e até que ponto pode ser contagiante?

Factores intrínsecos: facto de muitos alunos de Artes Visuais escolherem o curso como situação de fuga às disciplinas de estudo, como é o caso da Matemática, ou então não se revêm em prosseguir os estudos numa área artística, situações que levam à falta de empenho, motivação e ao desinteresse. A falta de trabalho e esforço, apatia e interesses divergentes também foram referidos.

Foram ainda, apontadas possíveis respostas para a questão de como estabelecer uma abertura entre a escola e a comunidade exterior. A importância dos(as) alunos(as) verificarem quão importantes são os conhecimentos que estão a aprender para a sua vida futura e de conhecerem profissionais. Os(as) artistas terem a oportunidade de visitarem

espaços fora do contexto educativo, levando os(as) alunos(as) a compreenderem como se podem beneficiar desse conhecimento, motivando-os(as) para as aprendizagens.

“Ter muito presente que não é na sala de aula, apesar das ferramentas digitais trazerem-nos para sítios que nós nunca sonhávamos, mas não é na sala de aula que nós vamos fazer (sentir), isso ... e tem que ser mesmo a saída de rua. Aquela parte quase experimental de andar para ter a ver as pedras da rua, ver tudo aquilo que o património: seja ele documental, seja ele natural.” (E3, P/BECRE)

“...aquilo que se pode fazer e se deve fazer em relação ao património local, para além dos factores de descoberta dos artistas, sejam eles plásticos, sejam eles escritores, será mesmo um encontro através de feiras, através de exposições, através de encontro de autores, através de passeios pedestres no local para conhecer as valências culturais da localização. ... Há muitas coisas que se podem fazer e é e acho que se fazem, mas acho que se podiam fazer mais.” (E3, P/BECRE)

- Opinião sobre os benefícios de se trabalhar cooperativamente para a promoção das aprendizagens;

Embora esta pergunta não tenha sido feita diretamente aos três primeiros entrevistados, porque, à medida que a investigação decorreu, foram-se tornando mais claros os objetivos específicos de investigação. Podemos compreender a presença desse tema na leitura que fazemos de algumas respostas. A investigação e os processos escolhidos levaram a docente a compreender da presença da cooperação e da importância do seu incentivo para a aquisição das aprendizagens dos(as) alunos(as), nos eventos educativos abertos à comunidade, no cumprimento das unidades didáticas, na exposição dos trabalhos realizados, exige cooperação entre todos os envolvidos.

Podemos passar a essa análise, com os seguintes comentários: *“realização de verdadeiros trabalhos interdisciplinares” (E2, DT), “... não há compartimentos estanques. Há uma educação que deve trabalhar uma série de valores. A educação para a arte acho que é a mais importante, portanto aí, até eu, acho que as outras disciplinas, todas, devem vir mesmo a reboque da arte” (E3, P/BECRE).*

A arte e as disciplinas artísticas podem criar um elo em que se estabeleça a dinâmica de trabalhar em grupo e promovem a cooperação. Podemos citar as palavras do artista, embora esteja a referir-se a uma circunstância específica da pintura de um mural, quando fala sobre o objetivo de se trabalhar em cooperação: *“A minha forma de trabalhar facilita o trabalhar com grupos. Eu gosto, nesse sentido, (...) e, lá está, ganhamos todos, ganho eu (...) e ganham os alunos porque aprendem com isto. Eu faço mesmo questão que*

aprendam com a experiência e em dizer-lhes como fazer dessa ou daquela forma e que dá um determinado resultado.” (E4, FC)

- Opinião sobre temas pertinentes ao estudo: cultura, arte contemporânea, *street art*, ecossistema e ambiente, património;

A análise permitiu perceber que os temas como património, *street art* e cultura foram interpretados de diferentes modos e que depende muito do(a) professor(a) perceber a sua profundidade e para transmitir esses conhecimentos aos(às) seus(uas) alunos(as). O que de certo modo se torna conclusivo que os temas de aula estão à responsabilidade do(a) professor(a) e dos seus critérios de seleção em abordá-los ou não os abordar, avaliando a importância para a formação dos(as) seus alunos(as) e deles faça uso. Exige formação dos(as) professores(as) nessa área e de um acompanhamento constante, não se acomodando a factores externos ou internos. Nessa matéria as orientações programáticas devem ser mais claras e a promoção para a formação de professores deve ser concedida de forma contínua, acessível a todos(as) e mais estimulante.

A todos os entrevistados que foi colocada a questão sobre a importância de abordar temas associados ao ambiente e à promoção de atitudes/comportamentos de sustentabilidade nos(as) alunos(as) todos foram perentórios em confirmar essa pertinente presença. O docente pode fazer uma abordagem a partir dos temas escolhidos ou a partir de comportamentos promovidos em prol do ambiente.

- Opinião e análise sobre a importância do desenvolvimento de atividades na escola que promovam o sentido crítico, a criatividade e a envolvimento com a comunidade;

Atualmente as Aprendizagens Essenciais tentam colmatar as lacunas deixadas pelos anos de um ensino mais tecnicista, burocratizado, com marcas ainda muito presentes. O Perfil dos Alunos de Saída à Escolaridade Obrigatória (2017) permite uma abordagem mais crítica, analítica de certos temas e dá à escola uma liberdade que se desejava. Há a incrementação de muitos projetos nas escolas e são promovidos constantemente, mas deixa-se aqui uma ressalva: Será que os professores estão capacitados para a sua dinamização, ou devidamente formados? Acrescentam um dinamismo estimulante ou transformam-se num peso e numa catadupa de trabalhos a que os professores têm de prestar contas? São impostos ou realizados de forma criativa para potenciar as aprendizagens dos alunos(as) com a liberdade necessária para o seu efeito?

“Porque tem a ver com a capacidade e, com a possibilidade e capacitação de cada professor, que implicará a disciplina, nesse ano, de desenvolver essas atividades. E, os

alunos ao chegarem assim a estes cursos de artes visuais demonstram muito interesse pelas atividades ou têm vontade de agarrar os projetos e essas atividades.” (E1, PC)

“não há tempo, nem espaços para os professores desenvolverem este tipo de trabalho sem que isso se torne um acréscimo de tarefas que os deixam assoberbados em vez de felizes.” (E2, DT)

Quanto à envolvimento com a comunidade faço a citação da resposta do artista, alguém que pertence ao grupo externo à escola, e partilha a sua visão do assunto da seguinte forma: *“Eu acho que as escolas deviam ser, cada vez mais, abertas e introduzir estas experiências (artísticas) com profissionais, ...” (E4, FC).*

Compreende-se como a escola deve demonstrar uma cultura educativa aberta e que crie com a comunidade externa relações positivas, contribuindo para uma aprendizagem mais sólida e em que os(as) alunos(as) se revejam.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E SOLUÇÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

4.1 CONCLUSÕES DO ESTUDO

Nesta profissão, que abracei desde de 2003, depois da licenciatura, também em ensino artístico, concluo que a investigação-formação contínua é fundamental para a minha construção profissional. Depois das múltiplas experiências culturais que tive no nosso país, e da minha constante preocupação em atualizar-me, verifico como é enriquecedor passar por esta prova que tanto me constrói, quanto leva-me a questionar sobre os métodos de ensino que tenho feito uso e da importância de reformar o meu pensamento. O que está em causa é a formação de uma sociedade, na qual os padrões de vida se alteraram, mediante as condições impostas pelo cenário do mundo em constante mudança. O(a) professor(a) tem de ter a sensibilidade e a astúcia de se questionar sobre que tipo de conhecimento está a oferecer aos(às) seus(uas) alunos(as) e do significado que pode ter para as suas vidas profissionais futuras.

Esta investigação motivou-me a aprofundar o conhecimento sobre o ensino artístico e sobre a arte contemporânea. Verifiquei que o conhecimento adquirido pela aplicação das estratégias ensinadas pelos diferentes professores deste mestrado, até ao momento, prepara-me para novos desafios, assim como, a manter a necessidade da constante atualização sobre as investigações que são feitas na área da educação artística, tornando o

meu ensino mais rico. Autores com Eisner, María Acaso, Marín Viadel, Hernández, Duncum, Anne Bamford e Ana Mae Barbosa passaram a fazer parte das minhas leituras recorrentes, assim como pude debruçar-me e refletir nas pedagogias de Dewey, Bruner e Paulo Freire e que são muito importantes para a minha prática educativa, não esquecendo Edgar Morin e das suas reflexões sobre os quatro pilares da educação. Quanto ao ensino do desenho, os autores John Ruskin, Betty Edwards, Molina e Berger, trouxeram-me um conjunto de ferramentas extraordinário.

Sublinho a importância de aproximar os artistas da sala de aula, porque o vocabulário e a comunicação estabelecida com os nossos(as) alunos(as) são diferentes e tornam-se mais envolventes. Artistas, mais ou menos reconhecidos, podem estabelecer com os alunos uma ligação estreita, e como pude verificar, neste estudo, com as evidências recolhidas pelos comentários dos(as) alunos(as), contribuindo para a motivação e aquisição das suas aprendizagens.

Ao mesmo tempo, a minha preocupação em dar exemplo, continuar uma carreira artística, para poder ensinar através das minhas ações, para além das palavras, torna o conhecimento mais profundo, vívido, produtivo e construtivo. Através das minhas pinturas e do meu trabalho artístico procuro partilhar com sensibilidade com os(as) meus(inhas) alunos(as), reforçando a minha identidade enquanto artista-professora.

“Faz muita diferença. Na experiência que eu tenho, é que faz toda a diferença! Os alunos criam um vínculo, um laço, já não estou a falar sobre o laço afetivo que podem ter, mas há a questão de exemplaridade e a nível das idades 14, 15, 16, 17 anos, há necessidade, muito grande, ter o exemplo da mão que traça um risco, da mão que é observada em contexto de ... OK, então, mas aquilo foi feito pelo meu professor, portanto faz toda a diferença, dar testemunho dessa prática.”

(cf. Anexo 14, entrevista 3, AS, BECRE)

Visto ter realizado esta investigação em arte, ou a/r/tografia, mostrou ser importante não descurar a minha experiência enquanto artista e levá-la para a “sala de aula”. O artista Camilo, na entrevista, ao responder à pergunta: “verificaste, da minha parte, enquanto professora estagiária, a importância de envolver os alunos e trazer para este projeto os meus conhecimentos, enquanto artista ou artista-professora?” da seguinte forma: “...Nota-se no resultado da parede, também, os ensinamentos da professora. Claro que sim!” (cf. Anexo 14, entrevista 4, FC).

Esta constante adaptação aos desafios da contemporaneidade, o ir aos museus, visitar exposições, mas com curiosidade de quem espreita à fechadura: O que acontece para lá dos museus? Não será tão ou mais importante? A cultura visual está em todo o lado, preenche as nossas vidas, amamos e odiamos, mas temos de perceber o porquê dessas sensações/emoções para podermos disfrutar? Por escutar os artistas, ler as palavras dos críticos de arte, ter conhecimento técnico e procurar entender as mensagens que nos são dadas através da arte contemporânea, verifico que o trabalho que desenvolvo com os meus alunos também se torna mais sólido.

No que concerne à pergunta de investigação levantada: **Sendo Almeirim um lugar com um património histórico e artístico muito reduzido, rodeado por um ecossistema natural pouco preservado devido à agricultura intensiva, como é que os(as) alunos(as) do curso de Artes Visuais podem estabelecer uma relação de identidade cultural com o meio e a sua biodiversidade e serem motivados para a aquisição de conhecimentos e de técnicas artísticas contemporâneas?**

Pude concluir, pelo estudo realizado, que por estimular os(as) alunos(as) em sala de aula para o conhecimento sobre a arte contemporânea e os seus artistas, a visualização de obras, o contacto com vocabulário e o desafio de refletirem sobre questões emergentes do mundo, do meio onde se vive, despertou a sua curiosidade e os(as) colocou perante uma possibilidade de construção de novos conhecimentos artísticos e aquisição de novas técnicas, atitudes e valores.

A temática escolhida, embora muito abrangente, tornou-se pertinente e motivou-os(as) a pesquisar e a procurar pistas que os levassem à construção da sua identidade.

“A educação artística, inspirada no património vivo, conecta os estudantes a suas comunidades, a seu património e a seu meio ambiente” (UNESCO, 2020).

Sendo um curso que visa a formação de novos artistas, o contacto com artistas profissionais motiva quem de certa forma se habituou a dar respostas a desafios mais metódicos, tecnicistas. Esta circunstância levou a uma experiência nova em que a palavra mais usada para a caracterizar a experiência pelos(as) alunos(as) foi “*futuro*”, e que me leva a compreender que, não pondo de lado a educação formal, é essencial para a construção de conhecimento que os(as) alunos(as) compreendam como estas aprendizagens os(as) preparam para saídas profissionais. Essa possibilidade (profissional) motiva e é alpendra para manter os(as) alunos(as) motivados(as) e ativos(as) na sua construção de conhecimento.

A utilização de novas linguagens artísticas, contemporâneas, é fundamental e deve ser prática recorrente. A escola deve modernizar-se, porque só assim os(as) alunos(as) poderão rever-se nas suas aprendizagens e o interesse que elas têm para a sua vida académica e construção de SER.

Depois da pandemia da Covid-19 em que os(as) alunos(as), se encontram num certo “fechamento social”, através da realização de trabalhos de grupo, e da partilha de saberes, poder-se-á ajudar a resgatar a sociabilização que se perdeu com o E@D. Essa cooperação e partilha, por um lado desafia, por outro potencia. Embora nem sempre compreendam o seu valor, no final verificarão que só é possível construir uma grande obra quando todos colaboram e cooperam.

Posso concluir que este estudo respondeu de forma positiva às subperguntas levantadas, que passo a considerar:

- Como é que a realização de um mural na escola pode potenciar a cooperação entre os(as) alunos(as)?

A realização do mural promoveu a cooperação entre todos(as) os(as) alunos(as), havendo uma partilha de saberes entre todos e a possibilidade dos(as) alunos(as) partilharem o mesmo espaço de trabalho. Embora nem sempre seja fácil para os(as) alunos(as) partilharem o seu espaço criativo. Esta iniciativa levou este grupo de estudantes a terem de intervir num espaço comum a todos(as). O projeto ajudou a vencer barreiras de segurança de alguns(mas) alunos(as), verificadas no início nas aulas observadas. Permitiu também, a cooperação entre alunos(as) e os docentes envolvidos, numa oportunidade única de trabalharem também com um artista profissional e de com ele aprenderem novas técnicas de pintura contemporânea, usarem os seus instrumentos de trabalho e de partilharem o mesmo vocabulário. Nas tarefas foi necessário a mobilização de comportamentos de interajuda e de espírito de equipa, para limpar e deixar o espaço arrumado, colaborando com a docente ao longo desta iniciativa. Esta resposta vai ao encontro dos dados recolhidos dos questionários feitos aos(às) alunos(as) e aos(às) auxiliares.

- Como é que a realização de um mural na escola pode contribuir para reconsiderar o papel do ensino das artes visuais, num lugar artisticamente empobrecido?

O lugar, a localidade e até a cultura envolvente como compreendemos, a partir das respostas e dos dados recolhidos do primeiro questionário realizado aos(às) alunos(as), não têm uma história artística sólida, onde não há património artístico e é difícil construir memórias de identidade.

Há uma certa desconfiança da parte da comunidade educativa quando se intervém num espaço e se realiza este tipo de tarefas: estranheza. Verificou-se nas críticas deixadas pela comunidade, ao longo do processo artístico, e na importância que tiveram algumas das figuras representadas e de como foi feita uma leitura precipitada dos mesmos.

Os alunos desconheciam e identificavam com muita limitação poucos artistas locais. O artista convidado, Francisco Camilo, foi dos primeiros artistas de *street art* a intervir na urbe da zona e a pintar um mural encomendado pelo poder local, sobre um tema da história de Almeirim.

Este desafio permitiu a criação de um objeto artístico em que o tema ajuda a refletir sobre questões relacionadas com a identidade patrimonial perdida, a sensibilização para o ecossistema e para a sua preservação, a simbologia de certos elementos que caracterizam a comunidade e em que os alunos(as) possam se rever. O objeto artístico encontra-se num lugar aberto a toda a comunidade educativa, acrescenta valores, e estabelece relação com todos, procurando alcançar toda a comunidade educativa e de que ela se aperceba e valorize o trabalho artístico dos(as) alunos(as) do curso de artes visuais.

- De que forma o conhecimento da arte contemporânea, nomeadamente a *Street Art* e dos seus artistas, pode motivar os(as) alunos(as) para a aprendizagem de novas técnicas de pintura e a produção de objetos artísticos?

A arte contemporânea e a possibilidade de os(as) alunos(as) compreenderem que a arte não procura apenas a realização de objetos estéticos, embora tenhamos preocupações estéticas, mas sobretudo que ajudem à formulação de pensamento. A *street art* e os seus artistas estão presentes no universo dos(as) alunos(as), podem deslocar-se à escola, falar com eles, são narrativas visuais populares, estão nas ruas (mas têm de olhar para eles), há uma proximidade física e até o vocabulário é mais próximo dos jovens. Pode ser um estímulo, uma forma de motivação extrínseca, um princípio, para aprendizagens mais profundas. Um despertar para a arte. Podemos verificar nas respostas dadas a importância que ocupou na vida destes jovens esta experiência: *“Algo novo e único que nunca pensei fazer antes, mas que foi muito importante .; A experiência da realização deste mural foi interessante e permitiu-me ter contacto com técnicas e artistas novos e diferentes, tendo-me também permitido colaborar com os restantes colegas na criação de uma obra, o que não só fortaleceu relações, como foi novo no nosso percurso académico até então.; Inesquecível, pois nunca vou esquecer.”*

Perante as premissas e os objetivos da unidade didática posso afirmar que não só foram cumpridos, como também o trabalho conferiu um empoderamento artístico à escola e

constitui-se pertinente na atual situação que vivemos pós-pandemia, contribuindo para a aquisição de valores de cidadania, numa partilha artística com a comunidade educativa em que todos saíram enriquecidos. Essa evidência está nas respostas dadas pelos auxiliares da ação educativa. Os alunos pela experiência artística e conhecimento técnico, domínio de novos materiais, novas escalas; o artista pela oportunidade de verificar o interesse e a motivação de uma nova geração, “gente artista” (Camilo, 2022); a comunidade por assistir/acompanhar a um processo artístico em resolução e não de apenas receber os trabalhos concluídos numa exposição, que se tornou um desafio para os alunos e para quem frequentava o espaço onde foi feita a intervenção. A própria docente também ficou a ganhar por receber e poder partilhar conhecimentos, verificar a felicidade e a motivação com que os(as) alunos(as) cooperaram em todas as fases deste projeto e nas diversas atividades propostas para além da pintura do mural.

4.2 LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Esta investigação, levada a cabo num cenário particular, com uma turma de secundário, num ano de exame à disciplina de Desenho A e que limitou, de certa forma esta experiência. Esse constrangimento esteve sempre presente, quer consciente ou inconscientemente, nas aulas que observei e ministrei de Desenho A. Um aspecto que prendeu a minha atenção neste processo e talvez mereça a pena investigar futuramente. Qual é o impacto dos exames enquanto fenómeno na predisposição dos professores em prepararem as matérias para as suas aulas, preocupados com o sucesso dos(as) seus(uas) alunos(as)? Como é que os(as) alunos(as) se podem distanciar desse momento para realizarem aprendizagens mais profundas de acordo com os seus interesses e motivações, potenciando o seu conhecimento e prática artística? Penso que essa problemática carece de investigação e de respostas urgentes.

“Hoje, o desenvolvimento da escrita está muito preso a tipologias textuais que os alunos têm de treinar e de dar conta em provas finais externas, quer no terceiro ciclo quer no ensino secundário. Os professores sentem-se pressionados para preparar os alunos para os exames e esse lado criativo acaba por esmorecer bastante ... é a minha opinião e o que tenho sentido ao longo dos anos.”

(cf. Anexo 13, entrevista 2, DT)

Foi verificável, durante a minha PES, a preocupação contante com a preparação técnica do desenho e da pintura do grupo de alunos(as) para o exame final de secundário à disciplina de Desenho A, estando as atividades, dinâmicas, dos exercícios, ou grande parte deles, presos a esta realidade e aos resultados avaliativos externos esperados ou ambicionados. Esta situação, de certo modo, condicionou uma intervenção mais auspiciosa

e a articulação de conteúdos entre a Oficina de Artes e Desenho A de forma mais expressiva, especialmente na realização de algumas atividades da unidade didática planificada.

Como é que se podem coadunar exames tecnicistas, num cenário pós-moderno em que as questões atuais e culturais devem fazer parte de um currículo educativo e os(as) alunos(as) devem ser dotados(as) de um sentido crítico e analítico? Como é que o Perfil do Aluno (PASEO) deve ser potenciado o(a) aluno(a) para ingresso académico superior? Será que a dinamização de um portefólio rico, transdisciplinar, apoiado pela orientação de vários docentes, poderá ser o futuro do acesso ao ensino superior? Um projeto em que cada aluno(a), de acordo com a sua criatividade, empenho e espírito pró-ativo, apresente um trabalho mais personalizado e que, dessa forma, se prepare para um novo patamar do conhecimento, num processo de investigação e de empreendimento? Um só momento de avaliação, nivelado com critérios generalistas, redundante e confinado a conhecimentos interpretativos e técnicos, pode continuar a ser a forma de acesso ou passaporte para o ensino superior, sem que haja uma abordagem mais analítica dos conhecimentos do(a) aluno(a)?

A preocupação e o cenário educativo desta investigação, permite-me a audácia de deixar estas questões problemáticas para futuras investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M., Belver, M., Nuere, N., Moreno, M., Antúnez, N., Ávila, N. (2011) *Didáctica de las Artes y la Cultura Visual*. Madrid: Ediciones Akal.
- Agirre, I. (2005). *Teorias y Prácticas en Educación Artística*. Barcelona: Octaedro Ediciones.
- Agrupamento de Escolas de Almeirim (2022). Acedido a 22/06/2022. Disponível em: <http://www.ae-almeirim.pt/>
- Arendt, H. (1991) *A condição Humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Arnheim, R. (2021). *El pensamiento Visual*. Barcelona: Paidós
- Arnheim, R. (1986). *Arte e Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Bamford, A. (2009). *El factor ! Wuuu! El papel de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro ediciones.
- Barbosa, A. (1995). Educação e Desenvolvimento Cultural e Artístico. *Revista Educação e Realidade*, V.20, n.º2, Jul/Dez 1995.
- Barbosa, A. (2010). *Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Barbosa, A. (2011). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora.
- Berger, J. (2016). *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells – Participatory Art and the Politics of spectatorship*. London: Verso
- Black, J. (2020). *Sementes Livres: Uma conversa com Terence Koh*. *Revista Umbigo*, n.º 75, p.78-p.87
- Blog *Em busca do Património* (2022). Acedido a 30/06/2022. Disponível em: <http://embuscadopatrimonio.blogspot.com/2014/06/>
- Borriaud, N. (1998). *Estética Relacional*. São paulo: Martins Fontes

Brito, J., Mansos, M. (2017). *Escola Comunidade Unidas através da Arte – Projeto de Pintura Mural*. P.406-418, in: *Práticas Artísticas Comunitárias*. EIRPAC - Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias, 2015. Porto: PELE, CHAIA, FCT

Buzan, T. (1996). *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Editorial Urano.

Caeiro, M. (2014). *Arte na Cidade – História Contemporânea*. Lisboa: Círculo de Leitores

Canclini, N. (1980). *A Socialização da Arte*. São Paulo: Editora Cultrix.

Carter, R, Triggs, V. (2018). *Arts Education and Curriculum Studies, The Contributions of Rita L. Irwin*, New York: Routledge.

Campos, R. (2007). *Pintando a Cidade: Uma abordagem antropológica ao graffiti urbano*.

(Dissertação de Doutoramento). Universidade Aberta, Portugal. Disponível em:

<http://hdl.handle.net/10400.2/765>

Campos, R. (2010). *Porque Pintamos a Cidade? Uma abordagem Etnográfica do Graffiti Urbano*. Lisboa: Fim do Século.

Campos, R. (2017). *O espaço do Graffiti e da street art*. In: *Cidades, Comunidades e Territórios*, nº34, jun de 2017, pp. 1-16. Doi:1015847. Disponível em:

<http://researchgate.net/publication/318213994>

Campos, R. (2021). *Poder local, arte urbana e festivalização da cultura*. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº125, setembro de 2021. Doi: 104000. Disponível em:

<http://journals.openedition.org/rccs/12000>

Campos, R., Sarrouy, A., Simões, A. (2022). *As Arte de Construir Cidadania. Juventude práticas criativas e ativismo*. Lisboa: Tinta da China.

Carlsson, B., Louie, H. (2015) *Street Art Técnicas e Materiais para Arte Urbana*. São Paulo: Editora Gustavo Gili

Claúdio, A. (2005). *“As Escolas Velhas”*, Conhecer Almeirim, vol. 2. S/I: Ed. Câmara Municipal de Almeirim.

Daichendt, J. (2010). *Artist-Techer: A Philosophy for Creating and Teaching*. Chicago: Intellect.

Desiderio, A., Ugino, A., Guimarães, A., Mázaró, D., Gonzaga, J., Quintiliano, L., Tendeiro, M., Souza, M. (2013). *Desafios para a Docência em Arte: Teoria e Prática*. São Paulo: Unesp, Nead, Cultura Académica Editora.

Custódio, J. (2004). *Almeirim | Cronologia*. Lisboa: Edições Cosmos

Decreto-lei nº54/2018, de 6 de julho. Acedido a 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://files.dre.pt/gratuitos/1s/2018/07/12900.pdf>

Delgado, M. (2020). *Investigação com a arte em educação artística: subjectividade múltipla, cultura visual contemporânea e comunidades*. In: Tese de Doutoramento, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, p. 72-84;

Deleuze, G., Guattari, F. (2004). Mil Platôs: *Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo: Ed.34.

Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Penguin Group.

Duncum, P (2020). *Picture Pedagogy, Visual Culture Concepts to Enhance the Curriculum*. New York: Bloomsbury Academic;

Eça, Teresa (2010). *VII Que Desenhás, que Designas, que Desígnios? Interpretando as Opiniões e Visões dos Jovens a partir dos seus desenhos*. In: OLIVEIRA, Miguel SANDRINE, Milhano, As Artes na Educação Contextos de Aprendizagem Promotores de Criatividade, Leiria: Folheto Edições e Design Centro de Investigação Identidades e Diversidades, pp. 188-290;

Eça, Teresa (2010). *Educação Através da Arte para um Futuro Sustentável*. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n.80, jan.-abr., pp. 13-25;

Edwards, B. (2002) *Desenhando com o Lado Direito do Cérebro*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Efland, A. (2002) *Una história de la educación del arte*. Barcelona: Paidós

Efland, A. (2004). *La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Octaedro Ediciones.

Efland, A., Freedman, K., Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *Educar la Visión Artística*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrador; indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Eisner, E. (2008). *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?* Estados Unidos: Stanford University. Acedido a 23/09/2022. Disponível em curriculosemfronteiras.org/vol18issarticles/eisner.pdf

Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.

Fernandes, D. (2006) Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 19, n.º 2, Universidade de Lisboa, pp. 21-50. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37419203>

Freire, P. (2013). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

Freire, P. (2021). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz & Terra.

Gaudelius, Y., Speirs, P. (2002) *Contemporary Issues in Art Education*. New Jersey: Prattice Hall.

Giroux, H. (2009) Deixando pra lá: juventude fronteiriça e educação pós-moderna. *Revista da FAGED*. Universidade Federal da Bahia, n.16, pp.103-130. Doi: 10.9771/2317-1219
Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4051/3717>

Gross, J., Haines, S., Hill, C., Francis, G., Blue-Banning, M., Turnbull, A. (2015) *Strong Scholl – Community Patnerships in Inclusive Scholls Are “Part of the Fabric of the Scholl.... We Count on Them”*, Scholl Community Journal, n. 2, 9-34

Groeber, V. (2009) *Defaced: The Visual Culture of Violence in the Late Middle Ages*. New York: Zone Books.

Gutiérrez, S. (2011). *“Imágenes ocultas en la ciudad fronteriza”. La simulación artística como relato clandestino*. *Fronteira Norte*, Vol. 23, n. º45, pp. 257-285.

Hardy, T. (2006). *Art Education in Postmodern World: Collected Essays*. Bristol: Intellect.

Hernández, F. (2012). *Espigador@s de la cultura visual – Outra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro Ediciones.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e Mudança na Educação, Os projetos de Trabalho*. São Paulo: Artmed

Hickman, R (2004). *Art Education 11-18, Meaning, Purpose and Direction*. London: Continuum International Group.

Hunter, G. (2012). *STREET ART From Around the World*. London: Arcturus.

Henrique, S., Xavier, A., Leitão, M., Cruz, D. (2021). *“Linhas Orgânicas e Poética Artística” -Mulheres Artistas Portuguesas*. In: Didática II. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação, pp.30-98

Infopédia. Dicionário Infopédia da língua portuguesa. Acedido a 23/09/2022. Disponível em:
<https://www.infopedia.pt>

Irwin, I., Beer, R., Springgay, S., Grauer, K., Xiong, G. (2006). *The Rhizomatic Relations of A/r/tography*. Studies in Art Education, Vol. 48, n. °1, pp. 70-88

Irwin, R. (2013). *A/R/Tografia: uma introdução*. In: *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia*, Dias, B. & Irwin, R. (org.) Santa Maria: Edusfsm, 2013.

Letria, J. (2018) *Graça Moraes: A Grande Arte Tem Dimensão do Mistério*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S.A.

Liberali, F., Diegues, U., Fuga, V., Carvalho, M. (2020) *Educação em Tempos de Pandemia*. Pontes Editores

Lima, J., Fialho, A. (2015) *Colaboração entre Professores e Percepções de Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente*. Revista Portuguesa de Pedagogia, p. 27-53

López, N. (2018). *Nem tudo é arte? Mod@s do Olhar*. Galiza: Editora Através.

Lowenfeld, V. (1962). *Creative and mental growth*, 3rd Edition. New York: The Macmillan Company

Lyotard, J. (2009). *A Condição Pós-Moderna*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio;

Machado, I (2019). *Experiências estético-dialógicas entre arte-ativismo*. (USP), Brasil, ano 17, ARS, n.º 37 (15, novembro, 2019), pp. 45-74. Doi: 10.11606/issn.2178-0447.

MATT (2016). Acedido a 26 de setembro de 2022. Disponível em:

<https://maat.pt/pt/exhibition/vhils-prisma>

MENEZES, Irani Rodrigues; CRUZ, Antônio Roberto Seixas da. Método de projeto x projeto de trabalho: entre novas e velhas ideias. Sitientibus, Feira de Santana, n. 36, jan./jun. 2007. Acedido a 20/05/2021. Disponível em:

<https://silo.tips/download/metodo-de-projeto-x-projeto-de-trabalho-entre-novas-e-velhas-ideias>

Ministério da Educação, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A (2018). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_desenho_a.pdf

Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais da disciplina de Oficina de Multimédia B (2018). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_multimedia_b.pdf

Ministério da Educação. Aprendizagens Essenciais da disciplina de Oficina de Artes (2018). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf

Ministério da Educação. Programa da disciplina de Oficina de Artes (2005). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. Projeto MAIA (2021). Acedido a 16/09/2021. Disponível em:

https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2022-01/Relatorio_MAIA_WEB_2021.pdf

Molina, J. (2003) *Las Lecciones del Dibujo*. Madrid: Cátedra

Modernet (2008). Acedido a 26 de setembro de 2022. Disponível em: <https://mymodernmet.com/pixel-pancho-vhils-street-art-lisbon/>

Morgado, J. (2021). *Currículo de nova geração e cidadania: desafios contemporâneos*. Revista de Estudos Curriculares, n.12, p.25-37.

Morin, E. (2014) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Editora.

Nóvoa, A. (2002) *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa

Oliveira, M., Charreu, L. (2016). *Contribuições da Perspectiva Metodológica “Investigação Baseada nas Artes” e da A/R/Tografia para as Pesquisas em Educação*. Educação em Revista, Vo. 32, no. 01 (janeiro-março 2016). Doi: 10. 1590/0102-4698140547.

PNA. Plano Nacional das Artes, Direção Geral da Educação. Acedido a (data). Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Legislacao/pnartes_dr_21fev2019.pdf

PEDROSA, M; ARANTES, Otília Beatriz Fiori (org.) "Arte ambiental, arte pós-moderna, Hélio Oiticica". Acadêmicos e Modernos - Textos Escolhidos, vol. 3, p. 355,

Acedido a 23 de setembro de 2022. Disponível em:

<https://bit.ly/3T4flsN>

Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

Rogovin, M., Burton, M., Highfill, H. (1973). *Mural Manual – How to Paint Murals for the Classroom Community Center, and street Corner*. Boston: Beacon Press Boston.

Ruskin, J. (2020). *The Elements of Drawing*. New York: Dover Publications.

Ruão, M. (2022). *Ideias Fortes. Ativismo Silencioso. Entrevista a Gabriela Albergaria*. Revista Umbigo, nº 80, p.66.

Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão, quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.

Serra, A. (2013). *O Trabalho Cooperativo entre Professores nos Diferentes Grupos de Área Disciplinar da Mesma Escola*. In: [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.

Simões, S. (2012). *Perspetivas do Ensino Artístico face à Tecnologia Digital. O Ensino do desenho: do atelier à rede*. In: Tese de Doutoramento em Arte e Design. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Souza, M., Souza, A., Ferrer, G. (2021). *Novos paradigmas educacionais pós-pandémicos: as importantes transformações e adaptações no sistema educacional provocadas pela pandemia covid-19*. Revista Jurídica, n.64, pp.140-157.

Sprinthall, N. Collins, W. () *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sprinthall, N., Sprinthall, R. (1993) *Psicologia Educacional*, Lisboa: Editora Mcgraw-Hill;

Streetartutopia (2021) Acedido a 05/11/2022. Disponível em:

<https://streetartutopia.com/2021/05/19/lost-my-brain-please-dont-contact-me-im-happy/>

Thornton, A. (maio de 2005). *The Artist Teacher as Reflective Practitioner*. In: International Journal of Art & Design Education. pp. 166-174. Oxford: NSEAD/Blackwell.

Thornton, A. (2013). *Artist, Researcher, Teacher: A study of Professional Identity in Art and Education*. Bristol: Intellect.

Unesco (maio de 2020) Educação artística para a resiliência e a criatividade. Internacional Arts Education week. Acedido a 28 de setembro de 2020. Disponível em:

https://pt.unesco.org/sites/default/files/2020_art-week-technote_por_final.pdf

Vasconcelos, M. (2018). Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no Ensino Artístico. In Veja, M. B.; De La Fuente, R. A. & Romero, G. S. (coords). Focalizado áreas del saber desde sus nuevas lecturas, pp. 431-443. Barcelona: Gedisa.

Viadel, R. (2003). *Didáctica de la educación artística para primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Viadel, R., Roldán, J., Rodriguez, M. (2020). *Aprendiendo a Enseñar Artes Visuales. Un Enfoque A/R/tográfico*. Valencia: Tirant Humanidades.

Viale, A. (2018). Estampas do Quotidiano: um novo veículo cultural a partir de visualidades urbanas encontradas na superfície das cidades. In: Tese de Mestrado, Faculdade de Belas Artes de Lisboa, pp. 46-49.

WACLAWEK, A. (2009) *From Graffiti to the Street Art Movement: Negotiating Art Worlds, Urban Spaces and Visual Culture*, c. 1970-2008. In: Tese de Doutoramento. Montreal: Concordia University, 2008.

Wandschneider, M., Faria, N. (1999) Indisciplina do Desenho. In: Catálogo. Ministério da Cultura e Instituto de Arte Contemporânea. 144663/99, p.

ANEXOS

ANEXO 1 – PLANIFICAÇÕES DA UD – “MURAL: PATRIMÓNIO E ECOSISTEMA LOCAL.”

Agrupamento de Escolas de Almeirim – E.S. Marquesa de Alorna



Escolaridade/Ano: Secundário | 12º E

Disciplina – Oficina de Artes/12º E

Unidade Didática – (Art)ivista: – “Património e Ecosistema local”

Fases da U.D.	Atividades	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores do Perfil do Aluno	Tempo
1ª Fase – Sensibilização	- Realização de um questionário no <i>forms</i> sobre conhecimentos prévios sobre a temática e artistas de <i>street art</i> que talvez conheçam; - Avaliação diagnóstica (1 desenho A3 com a aplicação de vários materiais- <i>mixed media</i>); - Apresentação do projeto (tema e ideias) aos alunos; - Apresentação de 1 PPT sobre <i>street art</i> (movimento/estética e os artistas); - Realização de um <i>Mind Map</i> sobre o tema (potenciar a criatividade); - Debate de ideias. - Visualização do documentário: <i>Banksy - Exit Through The Gift Shop</i> https://youtu.be/dpBPXbJYLeQ	Apropriação e Reflexão	Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística; Compreender as características da linguagem das artes visuais em diferentes contextos culturais; Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte contemporânea;	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Criativo (A, C, D, J)	fevereiro nº de aulas- 3
2ª Fase – Workshops	- Aula por videoconferência com a presença da artista Sónia Moura sobre pintura Mural, conversa sobre técnicas e materiais usados nesta prática; - Visita do artista de <i>street art</i>: Francisco Camilo; - Visita ao museu de Almeirim – recolha foto(gráfica) dos artefactos do passado – Realização de desenho de observação; - Questionário no <i>forms</i> sobre o que aprenderam até ao momento sobre <i>street art</i> e a cultura/história do passado; - Exploração de técnicas de pintura mural (stencil, projeção, pintura com spray ...)	Apropriação e Reflexão Interpretação e Comunicação	Refletir sobre vivências que tenham tido mostras de arte Interpretar vivências de modo a construir narrativas que se podem concretizar nas variadas áreas da produção artística contemporânea (PCE).	Indagador (C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	fevereiro, março nº de aulas - 3
3ª Fase – Realização/Intervenção	- Organização da turma em grupos de trabalho – pedido de propostas isoladas – criação de uma narrativa visual (capacidade de síntese);	Apropriação e Reflexão	Compreender o desenho como forma de pensamento, comunicação e criação nas áreas de produção artística, tecnológica e científica (DAC com Desenho);	Criativo (A, C, D, J)	março a junho (4 meses)

	- Organização do espaço a intervir – divisão da parede em partes; - Preparação e aplicação de técnicas – (spray – técnicas de arte contemporânea); - Pintura do espaço (parede da entrada do refeitório).	Experimentação e Criação	Dominar o desenho como forma de pensamento e comunicação; Romper limites para imaginar novas soluções; Dinamizar intervenções artísticas colaborativas no âmbito da cidadania e da sustentabilidade pessoal, social e ambiental; Intervencionar criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido;	Respeitador da diferença do outro (A, B, E, F, H) Cuidador de si e do outro (B, E, F, G) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	
4ª Fase – Avaliação	- Avaliação da Unidade Temática (realização de um questionário sobre como a qualidade da sua participação num mural reflete o estímulo artístico que receberam + entrevistas a professores de artes) - Avaliação dos trabalhos dos alunos. - Inauguração e divulgação do mural à comunidade educativa.		Aceitar ou argumentar pontos de vista diferentes; Respeitar diferenças de características ou opiniões; Confrontar ideias e perspetivas diferentes sobre a abordagem de um dado problema ou maneira de resolver, tendo em conta, diferentes perspetivas culturais, que sejam de incidência local.	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	junho nº de aulas - 1

Agrupamento de Escolas de Almeirim – E.S. Marquesa de Alorna



Escolaridade/Ano: Secundário | 12º E

Disciplina – Oficina de Artes/12º E

Unidade Didática – “Poema Pintado”

Fases da U.D.	Atividades	Domínios	Aprendizagens Essenciais	Descritores Perfil do Aluno	Tempo
1ª Fase – Sensibilização	Partilha dos textos do poeta local, Francisco Henriques, com os alunos a convite do pelouro da Câmara Municipal através do Dr. Eurico Henrique. Leitura e identificação de símbolos visuais e metáforas encontradas na poesia. Destaque das ideias/palavras e associação de imagens.	Apropriação e Reflexão Interpretação e comunicação	Demonstrar consciência e respeito pela diversidade cultural e artística; Refletir sobre temas de identidade e do quotidiano utilizando referências da arte; Compreender as características da linguagem das artes visuais em diferentes contextos culturais;	Indagador (C, D, F, H, I) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)	1ª semana de aulas do 3ºP 2 tempos
3ª Fase – Realização/ Intervenção	Desenho ou esboço das palavras ou frases poéticas. (Articulação com a disciplina de Desenho A). Associação a artistas ou movimentos artísticos, Recolha de telas usadas e recuperação com primário. Pintura/ilustração dos versos sobre tela com a aplicação de técnicas de pintura a acrílico. Exposição dos trabalhos na Biblioteca durante as comemorações: “20 anos sobre o falecimento do Poeta Francisco Henriques” organizada pela Associação de Defesa do Património Histórico e Cultural do Concelho de Almeirim.	Experimentação e Criação Apropriação e Reflexão Experimentação e Criação	Comunicar, utilizando discursos multimodais recorrendo a técnicas variadas; Dominar o desenho como forma de pensamento e comunicação; Compreender o desenho como forma de pensamento, comunicação e criação nas áreas de produção artística, tecnológica e científica (DAC com Desenho); Elaborar discursos visuais informados e criativos, utilizando metodologias de trabalho faseadas; Experimentar materiais, técnicas e suportes com persistência; Organizar exposições com os projetos e produções artísticas realizados;	Criativo (A, C, D, J) (Crítico/Analítico) (A, B, C, D, G)	12 tempos
4ª Fase – Avaliação	Apresentação dos trabalhos à comunidade. Auto e heteroavaliação dos trabalhos. Preenchimento da ficha de autoavaliação e registo de uma reflexão pessoal sobre o trabalho realizado.		Intervencionar criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido; Confrontar ideias e perspetivas diferentes sobre a abordagem de um dado problema ou maneira de resolver, tendo em conta, diferentes perspetivas culturais, que sejam de incidência local.	Respeitador da diferença do outro (A, B, E, F, H)	1 tempo (24 de maio)

ANEXO 2 – PLANIFICAÇÃO DO DAC – “TEATRO – UMA ARTE COM MUITAS ARTES.”



GRELHA DE PLANIFICAÇÃO DE DAC

Ano de escolaridade/turma(s): **Ensino Secundário**

Turma: 12ºE

Designação da DAC: “Teatro - uma arte com muitas artes” Professores responsáveis: **Rute Loureiro; Paulo Serra; Sofia Henrique; Manuela Félix**

Disciplinas intervenientes/ Conteúdos	Atividades	Aprendizagens essenciais	Área de Competência/ Valores do perfil do aluno	Calendarização
Português/ Clube de Artes Dramáticas Educação Literária (Obras literárias estudadas ao longo do Ensino Secundário - da Idade Média ao século XX) Escrita (Apreciação Escrita)	Representação da peça de teatro “O amor na Literatura Portuguesa em 17 cenas” (Elementos da turma que integram o Clube de Artes Dramáticas). Assistir à representação da peça (Todos os elementos da turma). Planificação, redação e revisão de apreciações críticas do espetáculo teatral. (Alunos de Português).	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais. Escrever apreciações críticas. Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante. Redigir com desenvoltura, consistência, adequação e correção os textos planificados. Utilizar os mecanismos de revisão, de avaliação e de correção para aperfeiçoar o texto escrito antes da apresentação da versão final.	AC - A; B; D; E; F; H; J V- A; B; C; D	1º, 2º e 3º períodos
Oficina de Artes e Desenho A	Cenários Digitais	Compreender o desenho como forma de pensamento, comunicação e criação nas áreas de produção artística, tecnológica e científica. Utilizar, de forma autónoma e intencional, as possibilidades expressivas dos meios digitais e os diversos processos de transformação gráfica.	AC - A; B; D; F; H; I V - C; D; F; H; I	2º e 3º períodos



Oficina de Multimédia B	Cartaz Folheto Bilhete	Conhecer diferentes modelos de cor e resoluções de imagem, conforme o objetivo do produto. Utilizar ferramentas de edição de imagem bitmap. Saber realizar operações de manipulação e edição de imagem digital. Integrar imagem digital num produto multimédia.	AC- A; B; D; E V- A; C	1º período
-------------------------	------------------------------	--	---------------------------	------------

Dinamizadores/Intervenientes	- Professores da turma; outros professores do AEA - Clube de Artes Dramáticas - Grupo de Teatro "Atua Cena" - alunos de 12º ano
Recursos necessários	- Site do AEA Almeirim Divulgação da atividade; Publicação do cartaz. - CMA - Cineteatro e técnicos de som/luzes
Metodologias	Trabalho de Projeto

AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Disciplinas Intervenientes	Técnicas/Procedimentos	Instrumentos de Avaliação Estratégias de monitorização -avaliação das aprendizagens
----------------------------	------------------------	--

Autonomia e Flexibilidade Curricular - DAC

Português	Apreciação Crítica - Planificar, redigir e rever textos.	Rubrica de avaliação formativa Feedback sistemático
-----------	---	--

ÁREA DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DOS ALUNOS

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Linguagens e textos	Informação e comunicação	Raciocínio e resolução de problemas	Pensamento crítico e pensamento criativo	Relacionam. interpersoal	Desenvolvim. pessoal e autonomia	Bem-estar Saúde e ambiente	Sensibilidade estética e artística	Saber científico, técnico e tecnológico	Consciência e domínio do corpo

ÁREA DE VALORES DO PERFIL DOS ALUNOS

A	B	C	D	E
Responsabilidade e integridade	Excelência e exigência	Curiosidade, reflexão e inovação	Cidadania e participação	Liberdade

Autonomia e Flexibilidade Curricular - DAC

ANEXO 3 – MATERIAIS E RECURSOS: POWERPOINT SOBRE STREET ART



O que é Ativismo?

A arte funciona como um reflexo de uma sociedade, esse reflexo deixa registos da sua contemporaneidade nas obras criadas, um registo dos momentos vividos como um diário da humanidade, desde que o Homem se compreende como tal.

A arte sempre esteve ao lado de grandes mudanças sociais, acompanhando pensamentos e dúvidas, ajudando a pensar e a questionar de forma crítica e assertiva as diferentes realidades. Pela mão dos artistas a arte intervém, muda e transforma, alterando e equacionando novas alternativas para o futuro, cumprindo uma função social e até política.

A partir das décadas 60 e 70 do século XX, surgem artistas com um pensamento ativista, refletem-no através das escolhas estéticas e plásticas do seu trabalho. Escolhas essas, que tem vindo a ser, enquadradas numa nova vertente de expressão que tem-se identificado com a palavra - *Ativismo* - e que se tem tornado mais visível e mediática, criando novas formas de refletir. Onde questões sociais são trabalhadas pelos artistas como: direitos humanos, cidadania, ecologia/ambiente, desigualdades de género/raças/económicas, e outras.

Bansky -
<https://youtu.be/INPxiwS3AY>

Iniciativa de alunos de Almada -
<https://youtu.be/eAxyzFy1es>

El ARTivismo debe realizarse en la calle y ser público para ser visible



O que é Street Art?

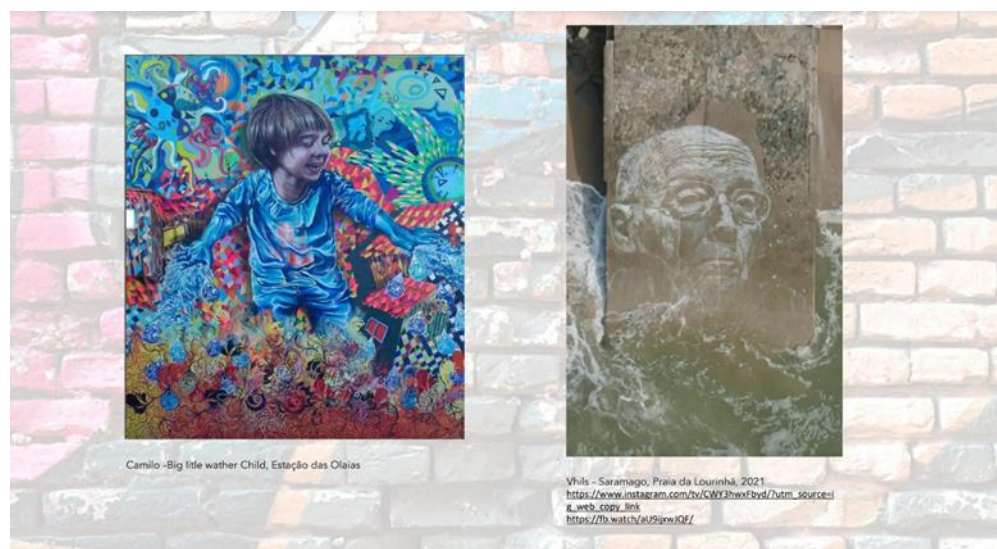
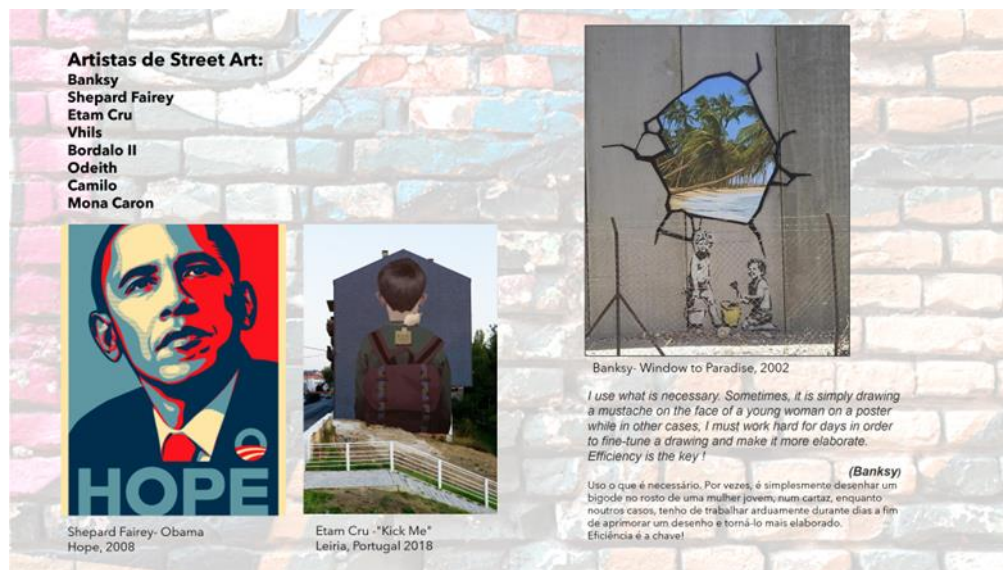
Street art (Arte urbana) está relacionada, numa primeira abordagem, com um movimento underground das grandes metrópoles que passou por um fenómeno de aceitação e hoje é aceite como uma forma ou manifestação artística, considerada indubitavelmente como uma das artes visuais contemporâneas.

Enquanto manifestação de intervenção social, individual ou coletiva, a *street art* revela-se um elemento fundamental para compreender um fenómeno social da nossa contemporaneidade, - a apropriação da urbe pela cidadania ativa - sobretudo pelos jovens das periferias das grandes cidades. A temática das intervenções cobre toda a problemática da vida nas sociedades contemporâneas iminentemente política e social. Embora muitas vezes seja difícil distinguir os atos gratuitos de mera violência sobre os equipamentos da cidade (tags, pichagens, etc.) da intervenção com finalidades de criação artística e de intervenção social, não existem dúvidas de que este fenómeno se inscreve numa forma da arte contemporânea.

A arte urbana é representada, fundamentalmente, por alguns elementos técnicos de representação pictórica que lhe são específicos, como: graffiti, stencil art (a aplicação da imagem é feita com molde vazado). A pintura através de adesivo e a reprodução da mesma em grande escala.



Banksy: Girl with a balloon, 2002.



Espaço pictórico - mural:

O espaço pictórico é a representação de um espaço ou profundidade fictícia realizada numa superfície bidimensional com a ajuda de diversos meios gráficos. Seja plano, profundo ou ambíguo, o espaço pictórico é sempre fictício. Determinadas disposições das linhas, formas, tons e texturas na superfície do desenho são capazes, de ativar a percepção de um mundo tridimensional. Se conhecermos uma configuração e um espaço tridimensional que o nosso sistema ótico desenvolve. Se conhecermos uma configuração e um espaço tridimensional, como inferimos do que vemos, **podemos utilizar essa informação para que a imagem gráfica de um objeto se manifeste plana ou volumetricamente.**

A composição de um desenho desaparece se falta uma estrutura de coesão que a mantenha unida. Quando estabelecemos a composição de uma vista (passamos a utilizar o processo analítico do desenho para determinar a referência estrutural), primeiro, servimo-nos das **linhas reguladoras para reconhecer e comprovar a posição, a forma e proporções dos elementos principais.** Depois, estabelecidas estas linhas preliminares, emerge uma armação que sustenta e guia outras observações e ideias.

Para a composição de uma vista do espaço envolvente é importante que nos situemos num ponto concreto do espaço e decidimos como enquadrar o que vemos. Para dar a sensação de que o observador está dentro e não fora do espaço que se contempla há que estabelecer **três zonas pictóricas: Um primeiro plano, um plano intermédio e um fundo.** Estas zonas não terão a mesma ênfase: terá de haver uma delas que predomine e realce o espaço pictórico do desenho.

(in, Desenho 12ºano, Leya)



Van Gogh: The Crau from Montmajour, 1888, desenho a caneta,

Estímulo Visual - ecossistema local:



Estímulo Visual - património arquitetónico de Almeirim:



<http://www.ae-almeirim.pt/sito/files/menu%20apresentacao/meio%20envolvente/Arquitectura.pdf>

O Tema: “(Art)ivismo - Património e Ecosistema Local!”

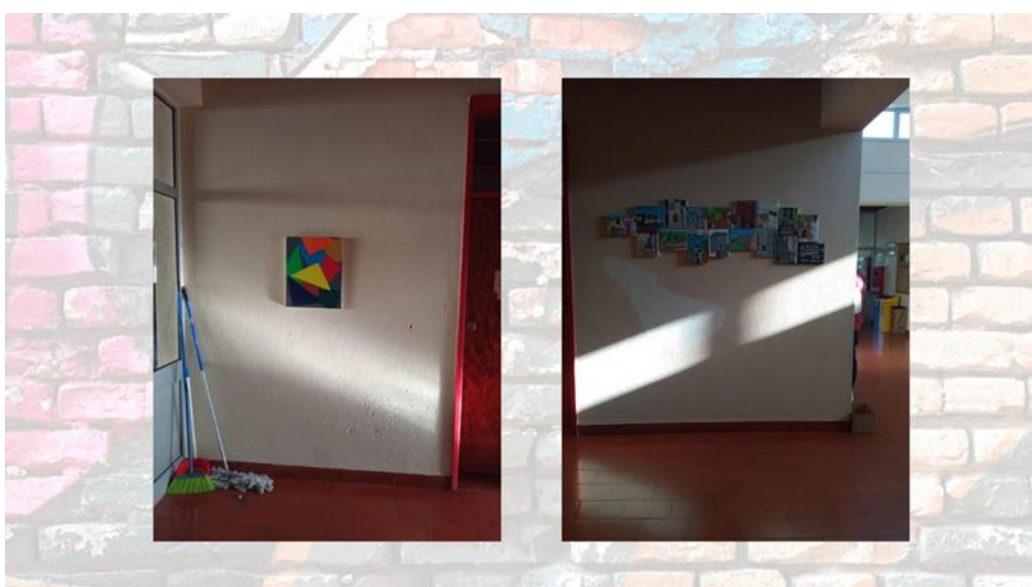
O Fenómeno:

“A cultura local”

- A relação estabelecida entre o Homem e a natureza numa relação de subsistência, não de contemplação/fruição e com as questões ambientais pouco resolvidas.
- A quase inexistência de património artístico.
- A importância das referências artísticas podem ocupar num lugar onde a cultura não passa pelas Artes Visuais.

A Intervenção da Turma:

- Um mural reflexivo sobre questões ambientais e sobre o património perdido (material e imaterial) numa parede junto ao Refeitório da Escola Secundária.



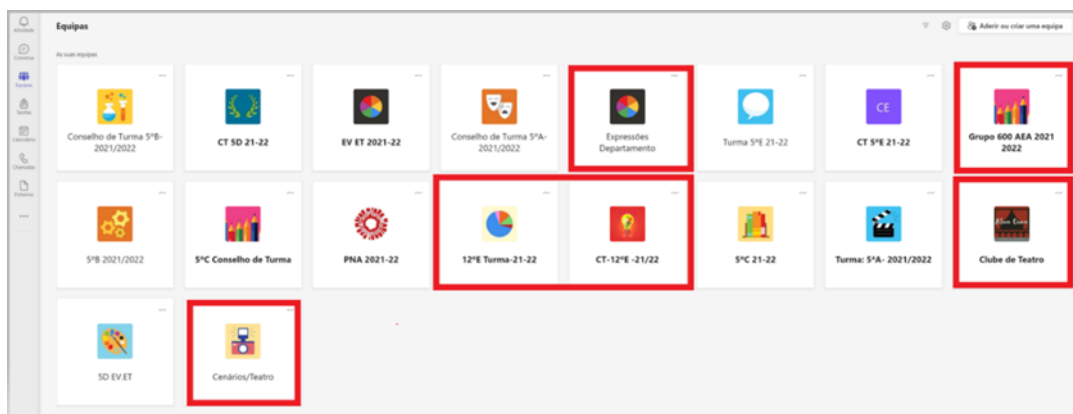
O *Mind Map* pode parecer uma estratégia diferente e inovadora, mas na realidade tem sido utilizado, ao longo de séculos, para fazer *brainstorming* e organizar ideias, para as racionalizar e evitar que fiquem sobrecarregadas. O *Mind Map* é uma ferramenta VISUAL, mas curiosamente, a maioria dos artistas visuais nunca ouviram falar dele. Basicamente, é um diagrama com uma grande ideia no centro e parte para extremidades mais pequenas, apoiando ideias ramificadas a partir dela - mais ou menos como uma árvore de ideias.



Património e o Ecosistema Local



ANEXO 4 – PLATAFORMAS VIRTUAIS: MICROSOFT TEAMS E WHATSAPP DA TURMA



ANEXO 5 – FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE DESENHO A



Agrupamento de Escolas de Almeirim – E.S. Marquesa de Alorna

Desenho A 12º Ano | Prova Diagnóstica | Duração 90 minutos

Nome: _____ N.º: _____ Ano/Turma: _____

Professora Estagiária: Sofia Henrique | Ano letivo 2021/22

Representação gráfica e capacidade de síntese

Esta prova de avaliação diagnóstica consiste em apenas um item:
A realização de um desenho, explorando processos de síntese com a representação gráfica de uma narrativa visual.
Deve utilizar unicamente uma folha de desenho de formato A3.



Fig.1



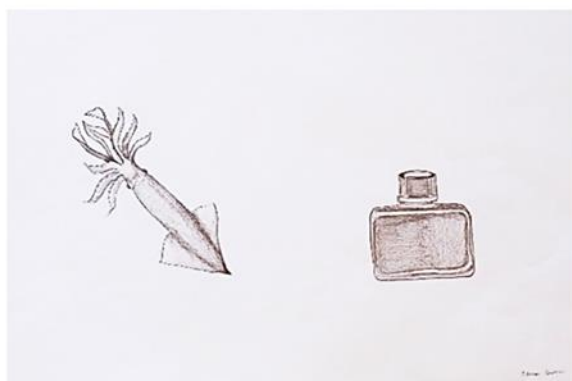
Fig.2

Figura 1 e 2.

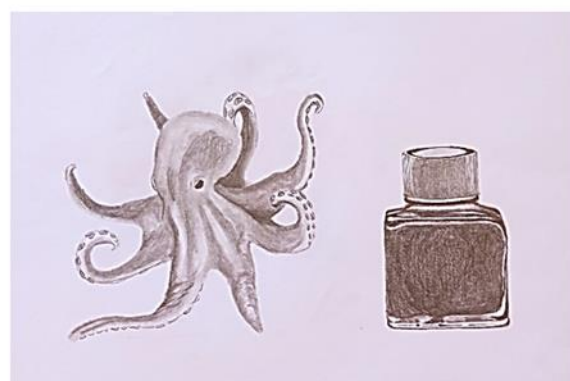
Carlos Alarcón Quevedo, "Par/Adojas", 2014-15, Grafite sobre Papel, 10x20 cm:10x10cm cada um.

1. O conjunto de imagens, são uma reprodução da obra "Par/adojas" do artista Carlos Alarcón. A primeira figura está completa, mas a segunda figura está cortada ou incompleta. Observe atentamente a figura 1 como referência, procurando compreender a relação entre os elementos da composição e a narrativa visual criada pelo artista. Complete a sequência da figura 2, dando o mesmo grafismo e procurando também criar a uma narrativa visual, tendo como referência a figura 1. Faça um registo gráfico expressivo, utilizando técnicas e materiais riscadores de desenho, que considere adequados ao resultado que pretende obter. Adequar a dimensão à técnica utilizada e ao espaço da folha A3.

ANEXO 6 – DESENHOS DOS ALUNOS DA ATIVIDADE 1) – DESENHO DIAGNÓSTICO



1



2



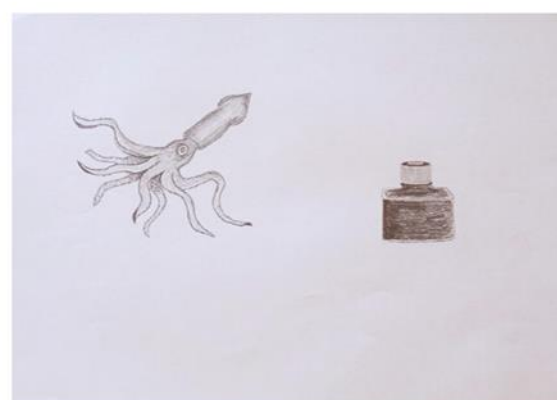
3



4



5



6



7



8



10



11



12

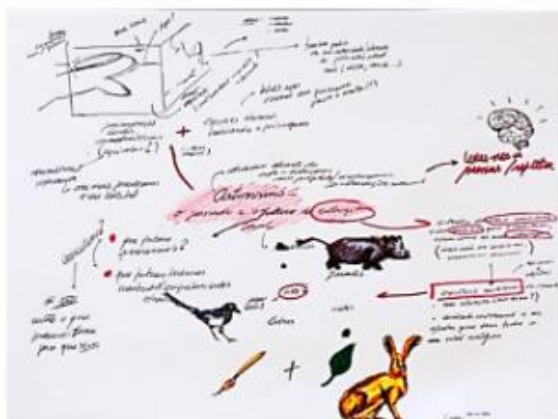
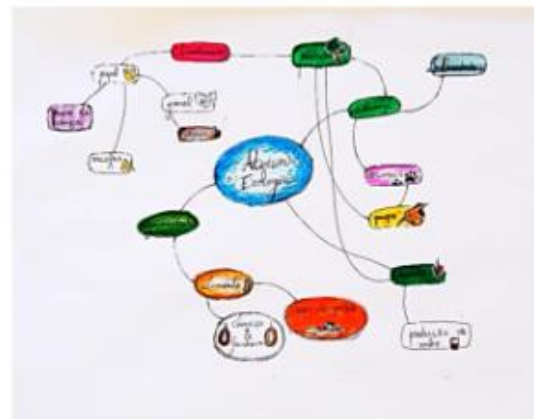


13



56

ANEXO 7 – RESULTADOS DO *MIND MAP*



ANEXO 8 – PORTEFÓLIOS DOS(AS) ALUNOS(AS) - (2 EXEMPLOS)

Aluno A



1



2



3



4



5



6



7



8

Aluno B



1



2



3



4



5



6

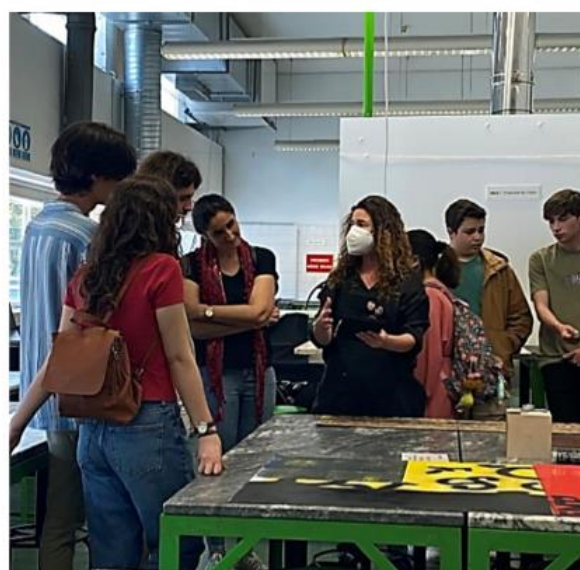


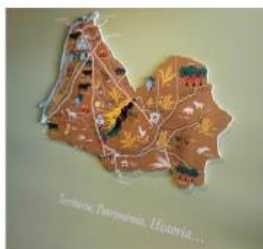
7



8

ANEXO 9 – FOTOS DAS VISITAS DE ESTUDO





ANEXO 10 – CARTAZES



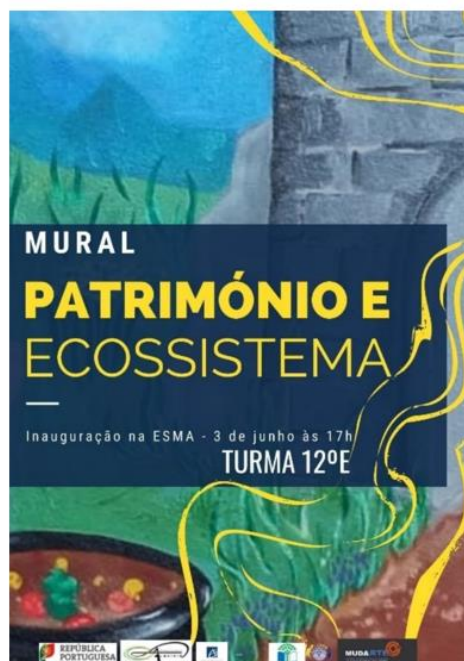
1) Exposição de pintura individual



2) "Teatro – Uma arte com muitas artes"



3) Exposição dos alunos na Biblioteca Municipal



4) Inauguração do Mural – Património e Ecosistema local

ANEXO 11– FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE OFICINA DE ARTES



Oficina de Artes 12º ano | 12ºE Ficha de Autoavaliação

Nome: _____ N.º _____

Itens de Avaliação	Menção			
	INSUF	SUF	BOM	MUITO BOM
Fui pontual e assíduo(a).				
Revelei interesse e motivação.				
Fui participativo(a) e expressei-me corretamente.				
Elaborei estudos, esboços e desenhos para a evolução das minhas aprendizagens.				
Apliquei as técnicas ensinadas de forma correta.				
Mantive os meus trabalhos e materiais organizados.				
Refleti e procurei melhorar com as observações e críticas dos professores relativamente ao meu trabalho.				
Demonstrei uma atitude responsável empenhando-me em todas as atividades da disciplina.				
Procurei cooperar com os meus colegas de turma nos trabalhos realizados em grupo.				
Relacionei-me de forma respeitosa com os professores e colegas de turma.				
Observações (reflete sobre o teu comportamento e motivação quanto à disciplina de OA):				
Projeto Mural e Ilustração do poema de Francisco Henriques	Menção			
	INSUF	SUF	BOM	MUITO BOM
Fui participativo(a) em todas as fases do projeto.				
Revelei interesse e motivação.				
Procurei adquirir novo vocabulário e novos conhecimentos artísticos sobre cultura local e <i>street art</i> .				
Elaborei estudos, esboços e desenhos solicitados.				
Apliquei as técnicas de pintura mural forma correta (todas).				
Refleti e procurei melhorar com as observações e críticas dos professores relativamente ao meu trabalho.				
Demonstrei uma atitude responsável e apresentei todos os trabalhos solicitados.				
Procurei cooperar com os meus colegas durante o projeto.				
Relacionei-me de forma respeitosa com os professores e colegas de turma.				
Apliquei de forma criativa a minha ideia inicial e apresentei novas sugestões.				
Observações (reflete sobre a tua participação/empenho neste projeto):				

ANEXO 12 – RESULTADOS – QUESTIONÁRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Itens de Avaliação	Insuf	suf	Bom	Muito Bom
Fui pontual e assíduo(a).	0	0	5	6
Revelei interesse e motivação.	0	0	4	7
Fui participativo(a) e expressei-me corretamente.	0	1	7	3
Elaborei estudos, esboços e desenhos para a evolução das minhas aprendizagens.	0	1	6	4
Apliquei as técnicas ensinadas de forma correta.	0	2	5	4
Mantive os meus trabalhos e materiais organizados.	0	0	3	8
Refleti e procurei melhorar com as observações e críticas dos professores relativamente ao meu trabalho.	0	0	6	5
Demonstrei uma atitude responsável empenhando-me em todas as atividades da disciplina.	0	0	7	4
Procurei cooperar com os meus colegas de turma nos trabalhos realizados em grupo.	0	0	0	11
Relacionei-me de forma respeitosa com os professores e colegas de turma.	0	0	0	11
Projeto Mural				
Fui participativo(a) em todas as fases do projeto.	0	5	6	0
Revelei interesse e motivação.	0	1	8	3
Procurei adquirir novo vocabulário e novos conhecimentos artísticos sobre cultura local e <i>street art</i> .	0	5	4	2
Elaborei estudos, esboços e desenhos solicitados.	0	0	3	8
Apliquei as técnicas de pintura mural forma correta (todas).	0	5	3	3
Refleti e procurei melhorar com as observações e críticas dos professores relativamente ao meu trabalho.	0	1	5	5
Demonstrei uma atitude responsável e apresentei todos os trabalhos solicitados.	0	1	5	5
Procurei cooperar com os meus colegas durante o projeto.	0	0	5	6
Relacionei-me de forma respeitosa com os professores e colegas de turma.	0	0	0	11
Apliquei de forma criativa a minha ideia inicial e apresentei novas sugestões.	0	1	8	2

ANEXO 13– QUESTIONÁRIOS

(Art)ivista: passado e o presente do ecossistema local!

Lê com atenção as perguntas/questões e dá uma resposta sincera de acordo com o conhecimento que possuis sobre estes assuntos.

Estas questões não vão ser objeto de avaliação e os dados não vão ser divulgados em redes sociais, servem apenas para análise ou estudo de um trabalho de mestrado.



Olá, Sofia Vital Baptista. Quando submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

* Obrigatório

1. Consegues dar um exemplo de património natural encontrado no concelho de Almeirim (reserva, parque ecológico, mata, etc.)? *

- ☐ Sim
☐ Não

2. Se respondeste "Sim", identifica o património natural que conheces no Concelho de Almeirim (podes referir espécies de flora ou fauna características):

Introduza a sua resposta

3. Conheces algum património artístico do concelho de Almeirim (palácio, pelourinho, casa-museu, ou outro)? Se conheces, refere o nome e se o já visitaste? *

Introduza a sua resposta

4. Conheces algum artista local? Pintor, escultor, ou outra profissão relacionada com a área artística? *

- ☐ Sim
☐ Não

5. Se respondeste "Sim", identifica o nome e a área artística:

Introduza a sua resposta

6. Costumas visitar exposições ou museus com frequência? *

- ☐ Sim
☐ Não

7. Qual foi a última exposição ou museu que visitaste? Comenta a exposição e identifica o lugar e a data da tua visita. *

Introduza a sua resposta

8. Costumas desenhar com frequência? *

- ☐ Sim
☐ Não

9. Organizas os teus desenhos num suporte? *

- ☐ Portefólio
☐ Diário Gráfico
☐ Outro Suporte

10. Se respondeste "Outro Suporte", identifica qual é o suporte que usas para organizar os teus desenhos.

Introduza a sua resposta

11. Preocupas-te com a mensagem que os teus desenhos, ilustrações, ou pinturas comunicam? Justifica. *

Introduza a sua resposta

12. Sabes o que são narrativas visuais? Descreve em poucas palavras o entendes por narrativas visuais. *

Introduza a sua resposta

13. Consideras a criatividade e a tua intervenção crítica importantes nos teus trabalhos? Justifica. *

Introduza a sua resposta

14. Consegues definir a palavra "ativismo"? *

- ☐ Sim, conheço o significado.
☐ Não, nunca ouvi esta palavra.

15. Se sabes o significado da palavra "ativismo", descreve-o pelas tuas próprias palavras.

Introduza a sua resposta

16. Classifica a importância de usar as novas tecnologias nos teus trabalhos e na produção de objetos artísticos com os níveis: 1(nenhuma); 2 (pouca); 3 (alguma); 4 (muita); 5 (fundamental): *

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

16. Classifica a importância de usar as novas tecnologias nos teus trabalhos e na produção de objetos artísticos com os níveis: 1(nenhuma); 2 (pouca); 3 (alguma); 4 (muita); 5 (fundamental): *

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

17. Identifica as tecnologias que usas na produção e divulgação dos teus trabalhos artísticos: *

- ☐ Software
☐ Fotografia digital
☐ Redes Sociais
☐ Vídeos
☐ Outra
☐ Nenhuma

18. Se mencionaste "software", identifica qual é o programa de edição de imagem que costumás utilizar na produção dos teus trabalhos? Justifica a importância de os usar.

Introduza a sua resposta

19. Se mencionaste "Redes Sociais", indica que redes sociais usas para divulgar os teus trabalhos artísticos, fundamenta a importância destas plataformas na promoção das artes visuais.

Introduza a sua resposta

20. Conheces artistas contemporâneos de *street art*? *

- ☐ Sim
☐ Não

21. Se respondeste "Sim", identifica o nome:

Introduza a sua resposta

22. O que é para ti *street art*? *Street art* e *graffiti* são a mesma coisa? *

Introduza a sua resposta

23. Achas que a produção artística deve ter em conta o impacto ambiental que os materiais ou suportes possam causar? *

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez

24. Se achas importante a preocupação com o ambiente, descreve como procuras ter essa atitude durante e depois da realização dos teus trabalhos artísticos? *

Introduza a sua resposta

25. Classifica a importância da educação ambiental no curso de Artes Visuais com os níveis: 1(nenhuma); 2 (pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental): *

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

(Art)ivista: o passado e o presente do ecossistema local

Reflexão Final

Olá, Sofia Vital Baptista. Quando submeter este formulário, o proprietário verá o seu nome e endereço de e-mail.

1. Achas que o tema do mural, **"O ecossistema e o património local (Almeirim)"**, ajudou-te a refletir sobre questões ambientais. Justifica.

2. Quanto ao património natural, consegues dar exemplos de fauna e flora características de Almeirim?

3. No desenho que apresentaste como proposta individual tiveste preocupação em transmitir uma mensagem ambiental ou ecológica? Qual?

4. Quanto ao património artístico, o que aprendeste sobre a sua importância?

5. Usaste suportes tecnológicos para auxiliar a tua pesquisa? Quais?

6. Consegues compreender melhor o termo "(art)ivista" e explicar o seu sentido?

7. O movimento artístico de *Street Art* está relacionado com o (art)ivismo. Depois desta experiência consegues identificar nomes de artistas de *Street Art*? Podes referir os artistas, mais significantes para o teu trabalho, ou os trabalhos/obras que admiras.

8. Como classificas a importância de obteres conhecimento de *Street Art* durante a realização do mural no recinto escolar?

1(pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9. Como classificas a importância de conheceres artistas e de ouvires as suas experiências em *Street Art* ou na realização de um mural?

1(pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. Depois de teres conhecido os dois artistas convidados, a Sónia Moura e o Francisco Camilo, descreve como estas duas experiências se tornaram significativas e o que aprendeste delas.

11. Qual a importância de teres conhecido e trabalhado com o artista Francisco Camilo, durante a realização deste projeto artístico?

12. Classifica, até que ponto esta experiência se torna útil para a tua vida profissional futura?

1(pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

13. Até que ponto a utilização do desenho foi importante na criação do mural? Justifica.

14. Quais foram as técnicas de pintura que experimentaste durante a realização do mural? Podes identificar as técnicas utilizadas e comentar como as usaste na pintura do mural?

15. Este trabalho exigiu a colaboração dos teus colegas e tiveste de trabalhar em grupo. Achas importante a realização de trabalhos de grupo em Oficina de Artes?

- ☐ Sim, é fundamental.
- ☐ Não, prefiro trabalhar sozinho(a).

16. Nem sempre é fácil partilhar o nosso desenho e pintar os desenhos dos outros. Como te sentiste ao realizar um trabalho em equipa/grupo, onde tiveste de partilhar o teu espaço criativo com os teus colegas da turma. Descreve como esta experiência é importante para a tua aprendizagem.

17. Como classificas a experiência da pintura de um mural para a tua formação artística?

1(pouca); 3 (alguma); 4 (muita) e 5 (fundamental):

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

18. Agora, quantos artistas conheces? 

19. Escreve uma frase que resuma a tua experiência, neste projeto - Pintura de um mural: **"O ecossistema e o património local (Almeirim)"**, e a importância que teve para a tua formação académica.

Submeter

Questionário 3 – Auxiliares da ação educativa

Questionário aos auxiliares da ação educativa da ESMA:

1 – Qual é a sua área de trabalho na ESMA?

R: _____

2 – Idade:

20-30 ____ 30-40 ____ 50-60 ____ >60 ____

3 – Sexo: F ____ M ____

4 – Há quantos anos trabalha na ESMA?

<10 ____ >10 ____

5 – Acompanhei a intervenção, mural, realizada junto à entrada do refeitório da ESMA?

Sim ____ Não ____

3 – Perante a intervenção, considero que esta alterou o espaço:

muito ____ pouco ____ nada ____

4 – Verifiquei que os alunos mostraram:

Muito interessados e motivados ____

Pouco interessados e motivados ____

5 – Acho que esta intervenção pode considerar-se:

Muito relevante, valorizou o espaço ____

Pouco relevante, não valorizou o espaço ____

6 – Qual é o tema abordado pelo mural?

R: _____

7 – Como acha que atividade decorreu:

Organizada e cooperante (alunos e professores) ____

Pouco organizada (alunos e professores) ____

8 – O que achou da prestação e da relação que os professores criaram?

9 – O que achou da prestação e da relação que os alunos criaram?

10 – O que a surpreendeu na atividade do mural?

R: _____

ANEXO 14 – ENTREVISTAS

Entrevista 1) Professor Paulo Serra (Cooperante de Prática Pedagógica Supervisionada)

SH - Há quantos anos leciona? Que disciplinas lecionou?

PC - Eu estou a lecionar as disciplinas do grupo 600, artes visuais, quase há 38 anos. As disciplinas que leciono, atualmente, são Desenho A, no 10º ano, Desenho A no 12º ano e Oficina de Artes no 12º ano.

SH - Já lecionou outras disciplinas, para além dessas, já, portanto...

PC - Eu iniciei o meu percurso, logo no início, com turmas de 5º ano com a disciplina de EV ... e lecionei a disciplina de Educação Visual a todos os anos, 7º, 8º e 9º anos, ... e depois as disciplinas Desenho A de 10º, 11º e 12º anos.

Noutros tempos... Nos anos 90 haviam outros tipos de cursos tecnológicos e daí as disciplinas relacionadas com a minha área: a Tecnologia da Fotografia e do Vídeo e agora, ..., outra disciplina, ..., que não está a vir à cabeça, mas, portanto, todas nesta área.

SH - Já lecionou também no Ensino Superior, certo?

PC - Sim, também lecionei no Ensino Superior quase há 10 anos atrás, ou 10 anos mesmo. Desde 96 a 2006, 2007, na Escola Superior de Educação de Santarém, onde dei aulas, portanto, ... na área de multimédia e de expressão plástica, mais, talvez na multimédia e com tecnologia e vídeo. Nos anos 90, princípios 2000, para os cursos de professores de EV e EVT, para professores Matemática Ciências, Educação Física, dei essas disciplinas no curso Animação Cultural, Educação Social e ainda dei uma disciplina de artes plásticas no curso de Artes e Multimédia foi o primeiro curso, penso, que abriu em Santarém. Na Escola Superior, com esse nome, estive também a dar várias disciplinas a cursos de profissionalização em serviço.

SH - Há quantos anos é que leciona a disciplina de Oficina de Artes?

PC - Eu leciono esta disciplina, fazendo bem as contas, talvez há uns 4 ou 5 anos, não, não, não sei bem... Anteriormente, era um colega meu que dava essa disciplina, aí, depois, por falta dele, e por que me convinha para o horário, passei eu a dar a disciplina de Oficina de Artes.

SH - Considera que as disciplinas que leciona no curso de artes visuais têm programas que potenciam a criatividade e o sentido crítico dos alunos? Consegue justificar, assim, com algum exemplo...

PC - Como sabes os programas das disciplinas já foram abolidos, ou já não existem. O que existem são os cadernos do Ministério da Educação com as Aprendizagens Essenciais que determinam quais são, digamos os conteúdos programáticos na generalidade que devem ser abordados. Isto, tendo em conta que esta caminhada, num certo processo de nível de dificuldades que os alunos apresentam, cada vez mais e, portanto, ...

Há uma espécie de nivelamento. Há, portanto, esse nivelamento do processo das aprendizagens que esses documentos dão, dão o mote e a origem a que o professor ensine... ah ... tendo, por base, esses conhecimentos que vai ministrando. Depois tem a ver com essa resposta mais precisa. Essa questão tem a ver com o nível de capacitação do professor para desenvolver atividades, portanto, relacionando com as matérias que tem que dar e também com a capacidade que os alunos têm para responder. Daí que, eu acho que não são as disciplinas que têm grande potencialidade para se desenvolverem atividades, mas essa potencialidade está nas pessoas e não no programa em si! O programa abre um leque de possibilidades. Depois, tudo depende da, da..., turma, depende dos professores, etc...

SH - Como avalia a motivação que os alunos dos nossos tempos?

PC - Revelam uma motivação que é explicada por pelas razões que já aponteí. O aluno vai para um curso de artes supostamente porque vai motivado para desenvolver as atividades que se reportam às disciplinas. Eu não diria as artes, porque artes é um termo muito genérico. E artes são muito, muito vastas, e os programas são mais sintéticos. E, portanto, isso sempre subordinado já ao tempo, ao espaço da escola, às condições em logística, e uma série de recursos materiais, etc...

Eu conheço desenvolvimento dos, digamos, projetos, que depois da conclusão desses trabalhos e da sua dimensão artística dependem dos factores que já foram apontados. Não, não há nada que me diga que as coisas têm que ser pequenas, mas também muito grandes não poderão ser. Porque as escolas têm as limitações, que têm, e não falo de todas não é, e ..., portanto, há escolas com menos possibilidades e há escolas com mais possibilidades. Há escolas que têm tradição artística e há escolas que não têm tradição artística. E isso, influi, também, na motivação. Porque tem a ver com a capacidade e, com a possibilidade e capacitação de cada professor, que implicará a disciplina, nesse ano, de desenvolver essas atividades. E,...,os alunos ao chegarem, assim, a estes cursos de artes

visuais demonstram muito interesse pelas atividades ou têm vontade de agarrar os projetos e essas atividades.

Se fosse aqui há 10 anos atrás ou há 20 anos eu diria que os alunos vinham bastante motivados. Vinham bastante motivados porque eles inscreviam-se na área das artes, exatamente, porque tinham essa vocação.

Hoje em dia, existem múltiplas razões para os alunos estarem inscritos em artes. Uns porque não, não..., não servem para outras áreas e não tem interesse noutras áreas e nesta é porque lá couberam. Outros para evitar disciplinas mais difíceis como a Matemática, etc,... e, então, inscrevem-se em artes, pensando que é mais fácil! Outros, ainda, é para ver “*como é que é?*” e, normalmente, o que acontece, e tem acontecido, são muitos alunos que acabam por sair no final do 10º ano porque afinal havia outra... Outra ou outro curso com outras disciplinas que lhes eram mais agradáveis. Isto é comprovado!

SH - Conhece alguns exemplos de *Street art*? Que artistas *Street art* admira?

PC - Eu não eu tenho conhecimento dos murais que são feitos nas ruas. Quando passo nelas pessoalmente não tenho conhecimento. Estou a falar, ao longo do tempo, portanto. Eu não tenho conhecimento dos artistas que os fazem. Às vezes as próprias assinaturas são um bocadinho reconhecidas, outras vezes não as têm... mas, reconheço alguns sítios e já vi até alguns locais, nomeadamente em Lisboa, em bairros mais degradados, murais extraordinários. Na cidade, perto donde dou aulas, em Santarém, tem alguns murais interessantes. Sim, estão sim, mas não, não privo com os artistas não, não, provavelmente já conheci alguns de vista, mas não, não me recordo do nome de ninguém.

SH - A experiência e as preocupações com o ambiente ou com o ecossistema devem influenciar as nossas práticas educativas artísticas? Até que ponto?

PC - Por exemplo na... nas atividades que eu desenvolvo preocupa, numa primeira abordagem, com a reciclagem dos materiais. Os materiais são reciclados. São utilizados materiais que se possam reaproveitar para a produção artística, e também, depois, na própria devolução desses materiais são reutilizados ou são cuidadosamente enviados para a reciclagem, mas há, de facto, um desperdício, muito pequeno de material, quando trabalho nesta área.

Sim, acho que é importante as pessoas estarem sensibilizadas. Os alunos, em vez de trazerem para as aulas materiais novos comprados bonitos, etc, ... Eles sabem, de antemão, porque é um discurso que eu faço: Aproveitem o que têm! Aproveitem o que têm, em termos de materiais, que se podem usar: os riscadores aquosos, os suportes, os

materiais para água, para as tintas Podem trazer coisas que já tenham utilizado e que podem limpar. Podem reutilizar! Isso, para mim, é em relação à área de Desenho A e da Oficina de Artes. São como por direito dos aspetos fundamentais a cuidar, nesse campo do aproveitamento e da proteção.

SH - Considera importante a utilização de diferentes suportes para a prática educativa que estimulem a criatividade? Que suportes ou meios atuantes é que sugere normalmente nas aulas?

PC – Os meios atuantes e os suportes são aqueles que são indicados no próprio programa. Entre aspas das matérias e que são indicados, por exemplo, no exemplo do Desenho que é uma disciplina de três anos com o exame nacional: há uma folha que é determinada pelo Ministério da Educação em que diz quais são os materiais a usar, portanto, eu uso esses materiais. Os que são indicados em relação aos suportes: os alunos podem adquirir os que são mais económicos e os que se podem ser reutilizados mais vezes. Sim, portanto, não é só o material, como se sabe o material de artes é muito caro é um material particularmente caro o de qualidade e mesmo os de menos qualidade também são caros... e nós vamos sempre usando o mais económico. As exemplificações podem ser feitas nesses materiais de maior qualidade, isso porque, depois, mais tarde, para uma exemplificação de 11º ano, numa técnica mais apurada, para eles tomarem noção de que de facto existem materiais que permitem um desenvolvimento diferente e com mais qualidade no resultado final. Então aí, sim, usamos um conjunto de materiais folhas adequadas aos materiais atuantes ou os pincéis, etc., ... São materiais, que enfim..., mas que não que não tem um valor expressivo.

SH - Como o ensino das artes potencia a cultura ou a identidade cultural e a preservação pelo património natural e artístico de um lugar? Como é que pode potenciar a cultura/património de um lugar?

PC - Há duas maneiras: uma é aproveitar aquilo que existe na natureza e a outra no património para ser representado através da produção artística. Aí os alunos representam nos seus suportes e com os seus materiais, ou podem ir reproduzindo. Esses locais e essas características, tão gráficas, digamos assim, portanto etnográficas podem ter um valor muito significativo, dependendo dos materiais do registo que se faz, etc...

Existem Terras que têm um maior património para ser representado do que outras. Não é quanto às características desse património, são mais facilmente representadas através da produção artística do que outro. Isso dependendo das cidades, das aldeias, dos locais onde está. Não é, portanto, o discurso que faria aqui em relação ao sítio onde dou aulas, mas

não me posso pronunciar, ou posso, com outro tipo de profundidade sobre outros locais onde há mais património visível irrepresentável e também o representado. Sim, sim, não é em razão do património imaterial e de difícil representação... há outros, onde o repertório, digamos, um monumental e de facto afirmativo, expressivo, onde outros são da paisagem extraordinária e de facto merece representação, portanto, há muitas formas diferentes de abordarmos isso. Eu acho que o desenho pode servir sempre para fruição e para a construção de materiais e pode sempre ilustrar esse património.

SH - Que práticas devem ser adotadas para que passemos a estimar a nossa cultura e o nosso património natural e artístico, passando assim a ter um sentido de pertença?

PC - Eu sou um mero professor Desenho. Há, portanto, ... Eu assinalo ou sublinho na representação que temos que fazer em aula dos aspetos que podem eventualmente ser abordados: a questão do património e das e das riquezas dos locais, mas essa política dessa questão... que também é política e não, não, não passa por mim, portanto, ... As câmaras e aí, as escolas, os grupos nas escolas, mas sobretudo as câmaras, os pelouros do património da cultura, etc., ... é que devem, digamos, pôr à mostra e divulgar a cultura, preservando os locais para que depois haja interesse e que seja representado. Eu não sou, propriamente, um agente cultural, eu sou um professor de Desenho.

Entrevista 2) Professora Rute Loureiro (Diretora da turma do 12º E)

SH - Há quantos anos leciona? Que disciplinas lecionou?

DT - Leciono há 29 anos. Maioritariamente lecionei a disciplina de Português, mas, como consequência de reformas curriculares, já lecionei Formação Cívica e Área de Projeto. Também lecionei Latim e, este ano, estreei-me numa disciplina que nunca tinha ensinado: Literatura Portuguesa.

Considera que as disciplinas que leciona têm programas que potenciam a criatividade e o sentido crítico? Justifique com exemplos

DT - Sim, a disciplina de Português é muito transversal, a propósito do estudo dos textos, podemos conduzir os alunos a reflexões sobre variados temas e levá-los a um olhar crítico sobre os mesmos. Por exemplo, a partir do estudo da “Farsa de Inês Pereira” é comum abordarmos o tema da violência doméstica. Há várias tipologias de textos que temos de trabalhar, por exemplo, o texto de opinião, ao nível da escrita, e o debate, ao nível da oralidade, permitem reflexões e tomadas de posição sobre assuntos da atualidade ... os alunos aprendem a defender argumentos sólidos que justifiquem os seus pontos de vista. No entanto, nos documentos orientadores que estão em vigor, a escrita expressiva e lúdica não tem grande expressão e por isso, há um lado criativo relacionado com a escrita que, infelizmente, deixámos de parte. Estou-me a lembrar de alguns projetos que desenvolvi no passado, em articulação com a disciplina de Educação Visual, criação de bandas desenhadas, poesia visual.... Hoje, o desenvolvimento da escrita está muito preso a tipologias textuais que os alunos têm de treinar e de dar conta em provas finais externas, quer no terceiro ciclo quer no ensino secundário. Os professores sentem-se pressionados para preparar os alunos para os exames e esse lado mais criativo acaba por esmorecer bastante... é a minha opinião e o que tenho sentido ao longo dos anos.

SH - Como avalia a motivação dos alunos e a relação com a escola?

DT - De um modo geral, os alunos gostam da escola, porque a escola não são só aulas, mas no que diz respeito às aulas, sinto cada vez mais desmotivação, não só por parte dos alunos, mas também dos professores... talvez se ande a criar um círculo vicioso que é preciso quebrar.... Creio que essa desmotivação se prende com o facto de a escola não ter acompanhado a modernização da sociedade. Faz-se um esforço para integrar as novas tecnologias nas aulas, mas, a meu ver, é como coser um retalho de pano novo num lençol que está muito gasto e que não aguenta esse remendo... No entanto, creio que aprender, independentemente das metodologias usadas, implica sempre um esforço, embora possa haver momentos lúdicos, tem de haver sempre trabalho e é aí que mais se vê a rejeição

dos alunos em relação à escola. O desinvestimento no estudo e no trabalho regular é notório, salvo raras exceções.

SH - Acha importante articular conteúdos da sua disciplina com disciplinas artísticas do currículo? Justifique a importância.

DT - Acho muito importante que a Literatura ande de mãos dadas com outras artes. Os manuais que usamos, felizmente, costumam propor associações entre textos e imagens (escultura, pintura, cartoons, etc.) e por isso há uma articulação constante com outras formas de arte ... com a música e com o cinema também... o que ajuda a perceber um mesmo tema partindo de formas de expressão diversas e, claro, isso abre horizontes...desperta os sentidos... Uma das tipologias de texto trabalhadas nas aulas de Português é a apreciação crítica. Já realizei com os alunos várias apreciações críticas de objetos culturais e artísticos: livros; pinturas; cartoons; exposições; representações teatrais; concertos... São atividades a que os alunos aderem de forma muito positiva. Agora... penso que esta articulação ganharia outra projeção se houvesse tempo para a realização de verdadeiros trabalhos interdisciplinares, mas com a quantidade de alunos que cada turma e que cada professor tem, torna-se difícil a viabilidade desses projetos, não há tempo nem espaços para os professores desenvolverem este tipo de trabalho sem que isso se torne um acréscimo de tarefas que os deixam assoberbados em vez de felizes.

SH - Conhece exemplos de *street art*? Que artistas de *street art* admira?

DT - Sim, conheço alguma *street art*. Costumo introduzir o diálogo argumentativo nas aulas com a temática dos *Graffiti*: será arte ou poluição visual? Conheço o Banksy... no 10º ano costumo fazer um teste de diagnóstico que tem como tema *street art*.... Bordalo II e... Vhils... sim... tem um mural de Saramago.

SH - Como encara o ensino da educação ambiental?

DT - A educação ambiental é importante e premente. Na minha disciplina, é sobretudo realizada através da reflexão e sensibilização para a questão. No entanto, algumas práticas pontuais, como produção textual em suportes digitais e não em papel vão também ao encontro dessa preocupação com os recursos naturais.

SH - As preocupações com o ambiente e o ecossistema devem influenciar as nossas práticas educativas? Até que ponto?

DT - A preocupação com o meio-ambiente deve não só ficar pela reflexão, mas deve também influenciar a prática, cada vez mais e tanto quanto possível. Por exemplo, na peça de teatro que ando a preparar com os alunos do 12º ano, a opção por cenários digitais e

não no tradicional papel de cenário também acaba por denotar essa postura mais consciente face à importância de reduzirmos o consumo de alguns materiais.

SH - Considera importante a utilização de diferentes suportes para uma prática educativa que estimula a criatividade? Que suportes e meios atuantes sugere nas suas aulas?

DT - Considero muito importante a utilização de diferentes suportes para estimular a criatividade, pois todos somos diferentes e nem todos reagimos da mesma forma aos mesmo estímulos... nem todos aprendemos do mesmo modo. A diversidade de suportes e de estratégias torna o ensino mais inclusivo. Sugiro suportes físicos, mas também suportes digitais. Estou-me a lembrar de alguns trabalhos que já desenvolvi com alunos... a criação de marcadores de livros a partir de leituras recreativas; colagens, associando imagens a poemas; utilização de ferramentas digitais de captação de voz e imagem para realizar apresentações orais e para criação de portfólios relativos a projetos de leitura... são alguns exemplos.

SH - Como o ensino das artes potencia a cultura, ou a identidade cultural, e a preservação pelo património natural e artístico de um lugar?

DT - O ensino da arte, nas suas diferentes manifestações, possibilita não só a aquisição de saberes como um confronto com diferentes elementos de identidade cultural, como o património histórico, a língua, os costumes... conhecer e compreender essas manifestações conduz à sensibilização para a sua preservação.

SH - Que práticas devem ser adotadas para que passemos a estimar a nossa cultura e o nosso património natural e artístico, passando assim a ter um sentido de pertença?

DT - Penso que o desenvolvimento de projetos ligados ao meio envolvente possibilita aos alunos um confronto com o património local e leva, consequentemente, à consolidação do sentimento de pertença, sem cair, evidentemente, em patriotismos ou bairrismos exagerados. Num dos primeiros anos em que dei aulas aqui na cidade de Almeirim (na década de 90 do século passado), fiz um trabalho com os alunos de uma turma sobre património oral. Foi feita uma recolha de lendas, trava-línguas, provérbios, expressões populares, etc... junto da população mais idosa, depois confrontámos o material recolhido e deste trabalho surgiu um pequeno livro. Foi um trabalho simples, mas muito envolvente e sei que alguns alunos ainda hoje, em adultos, guardam memórias desse envolvimento com a população e das histórias que tinham para contar aos mais novos. Infelizmente, este tipo de projetos tem vindo a desaparecer, em parte devido aos programas muito “gordos”

e muito centrados nos saberes. Os novos documentos orientadores (com a definição de aprendizagens essenciais e o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória) parecem uma tentativa de trilhar um caminho diferente daquele que se tem feito nos últimos anos, mas da teoria à prática ainda há muito caminho para desbravar...

SH - Enquanto Diretora de Turma que dificuldades/necessidades verifica neste grupo/turma?

DT - Este grupo de alunos (que são parte de uma turma bastante grande, visto que a outra parte da turma é composta por alunos de ciências socioeconómicas) é um grupo simpático. Enquanto diretora de turma criei com eles empatia assim que os recebi no 10ºano. Passámos pela pandemia juntos (e ainda estamos a passar...) e pelo consequente ensino à distância e creio que isso até nos aproximou mais, pois houve um esforço para não deixar ninguém para trás. O grupo é um pouco heterogéneo, pois há aqui alguns alunos muito bons, mas a grande maioria são alunos introvertidos, com muito receio de se exporem, em parte esse medo deriva das dificuldades de aprendizagem e até de expressão que têm. Sinto que necessitam de muito reforço positivo para ganharem mais confiança, é o que tento fazer, mas nem sempre é fácil, numa turma de 27 alunos.

Acha que os interesses/profissões dos pais estão intimamente relacionados com as escolhas dos seus educandos?

DT - Não fiz uma análise que possa afirmar que sim, mas pela experiência que tenho, é evidente que os interesses dos pais acabam sempre, mesmo que inconscientemente, por influenciar as escolhas dos seus filhos. Nos primeiros anos de vida, é pisando as pegadas dos pais que o nosso conhecimento do mundo se vai construindo. É certo que na adolescência, tentamo-nos demarcar desses trilhos... faz parte do crescimento, da emancipação, mas ficam sempre as marcas da infância. Há aqui alguns pais que têm profissões ou *hobbies* ligados às artes e isso poderá ter influenciado as suas escolhas... No entanto, nos últimos anos, temos assistido à escolha do curso de artes visuais por parte de alunos que estão a tentar fugir à complexidade de algumas matérias, como a matemática, por exemplo, à semelhança do que já acontecia com a opção pelas humanidades.

SH - Que relação têm os encarregados de educação com a escola (são presentes, interventivos, interessados no sucesso académico dos seus educandos?)

DT - Os encarregados de educação são presentes e alguns são interventivos. Interessam-se pelo sucesso académico dos seus educandos, acompanham-nos como podem e já aconteceu pedirem-me sugestões relativamente à orientação escolar dos filhos.

**SH - Os alunos de Artes Visuais demonstram interesse em prosseguir os estudos?
Quantos já comentaram o desejo de prosseguir os estudos e entrar na Faculdade?
Os pais apoiam essa escolha?**

DT - Em conversas informais que tivemos, a maioria dos alunos demonstrou vontade de prosseguir estudos. Existem aqui alguns alunos com dificuldades e que têm disciplinas do 11º ano em atraso... creio que começam a ter consciência de que essa realidade poderá não estar tão próxima como pensavam ou até que poderá não ser possível, pelo menos num futuro próximo. Os pais apoiam a decisão de prosseguir estudos, no entanto, estão conscientes das dificuldades dos seus educandos e existe uma ou outra situação de carência económica que poderá comprometer o prosseguimento de estudos

Entrevista 3) Professora Ana Salema (Coordenadora do Plano Nacional de Leitura) e professora bibliotecária na ESMA

SH - Há quantos anos leciona e que disciplinas lecionou?

AS - Há 36 anos e Português e Latim têm sido as disciplinas que tenham lecionado.

SH - Considera que as disciplinas que leciona têm programas que potenciam a criatividade e o sentido crítico? Pode justificar com algum exemplo?

AS – Ah..., recentemente os programas, sobretudo do secundário potenciam o sentido crítico, sim. Há esse cuidado e o exemplo é a observação, a leitura das imagens, a possibilidade de os alunos lerem imagens de forma crítica e estabelecerem a relação entre as imagens de qualquer *ambi*, seja um Cartoon, seja a caricatura, seja um quadro a óleo, acrílico, seja o que for ... e relacionar essa possibilidade com a escrita e com a apreciação crítica daquele objeto. Portanto, sem dúvida que os programas, neste momento, estão muito mais abertos a outras imagens.

SH - Como avalia a motivação dos alunos e a relação com a escola dos nossos dias?

AS - Nos nossos dias Pós-Covid...há um antes e há um após. Eu acho que o Covid, estes 2 anos e tal de Covid, trouxeram um fechamento em todos nós, mas talvez nos adolescentes isso seja mais notório. Eu sinto os alunos muito mais fechados, muito mais apáticos, não quer dizer que eles não tenham, não sintam e que não pensem, mas pelo menos não, não ...

As questões da aula ficam, muitas vezes, por serem respondidas porque eles estão muito mais apáticos.

SH - Acha importante articular conteúdos da sua disciplina com disciplinas artísticas do currículo?

AS - Acho muito importante... porque é essa visão que, holística, digamos, da educação que se deve ter e não há realmente compartimentos estanques. Há uma educação que deve trabalhar uma série de valores. A educação para a arte acho que é a mais importante, portanto, aí, até eu acho que as outras disciplinas, todas, deveriam vir mesmo a reboque da arte.

SH - Conhece algum exemplo de *street arte* ou que artistas de *street arte* admira?

AS - Sei lá, aqui em contexto de biblioteca, estou-me a lembrar não sei se o Bordalo II será um exemplo *street art*, mas acho que é...

Faço vários contextos alternativos de aprendizagem, precisamente, para mostrar aos alunos a importância que a visão artística pode ter, até em termos de impacto de tirar coisas que se nós classicamente consideramos como lixo e dar-lhes uma segunda oportunidade e, portanto, essa valorização da, da arte de rua, não só pelo impacto visual que tem, mas neste caso também o próprio material da arte é retirado de coisas que já nenhum de nós quer.

SH - Então assim vai ao encontro da próxima pergunta que diz: Como encara o ensino da educação ambiental?

AS - Pois ... é o topo das prioridades e acho que tinha mesmo que ser agora e nos próximos tempos para podermos mudar atitudes.

SH - As preocupações com o ambiente e o ecossistema devem influenciar as nossas práticas educativas e até que ponto?

AS - Claro que devem até ao ponto em que nós consigamos ver mesmo alterações significativas nos jovens e é verdade que a não ser por... dias da limpeza, ou dias que estão relacionados com determinado tipo de efemérides, continuamos a ver, infelizmente, nos jovens, eu acho que isto tem sido mais nos últimos 10 anos, outra vez uma falta de cuidado com a limpeza dos espaços com cuidado daquilo que anda à nossa volta, com o cigarro para o chão, com os pacotes de batatas no chão e isso tem-se vindo a degradar muito.

SH - Considera importante utilização de diferentes suportes para uma prática educativa que estimula a criatividade e que suportes ou meios atuantes sugere nas aulas?

AS - Suportes e meios diferentes... Acho que sim, mas digamos que toco um bocadinho de todos desde aqueles que são mesmo em papel físico, trago às vezes cartazes para aula peço aos alunos para fazerem cartazes acrósticos, peço-lhes para eles trazerem as imagens e tratamento digital, explicando porque é que escolheram aquela imagem, também utilizo suportes vários que tem a ver com sei Lá *podcasts* que os alunos fazem para os projetos de leitura não sei se queres nomes... mas utilizo *genially* que é uma plataforma fantástica onde eu posso ...É um portfolio de por exemplo sobre um tema qualquer fazer coisas muito giras com eles e ficam portfolio colocado. Há uma ferramenta que adoro aqui ao serviço da biblioteca que é o *Thinglink* que é uma coisa muito interativa, dá pores música, dá para fazeres o meu cartaz, dá... para... ah. Utilizo *blog* com na minha própria minha prática de professora de português utilizo o *blog* no *Wordpress* onde coloco tudo aquilo que são as minhas informações e sem ser informações *links*, disponibilizo bibliotecas digitais, ah... há *links* para cinema, curtas de animação, enfim... É assim uma panóplia!

SH - Como o ensino potencia a cultura ou a identidade cultural e a preservação pelo património natural e artístico do lugar?

AS - Bem ... Isso é uma coisa muito complicada, mas pronto, cultura, património...

Na área do Português e na área das Bibliotecas isso está sempre na ordem do dia e aquilo que se pode fazer e se deve fazer em relação ao património local, para além dos factores de descoberta dos artistas, sejam eles plásticos, sejam eles escritores, será mesmo um encontro através de feiras, através de exposições, através de encontro de autores, através de passeios pedestres no local para conhecer as valências culturais da localização. Estavas-me a perguntar em relação ao património local, não é assim? Há muitas coisas que se podem fazer e é e acho que se fazem, mas acho que se podiam fazer mais.

SH - Que práticas devem ser adotadas para que passemos a estimar a nossa cultura e o nosso património natural e artístico, passando assim a ter um sentido de presença?

AS - Em primeiro lugar sair da escola. Ter muito presente que não é na sala de aula, apesar das ferramentas digitais trazerem-nos para sítios que nós nunca sonhávamos, mas não é na sala de aula que nós vamos fazer (**sentir**), isso ... e tem que ser mesmo a saída de rua. Aquela parte quase experimental de andar para ter a ver as pedras da rua, ver tudo aquilo que o património: seja ele documental, seja ele natural.

SH - Enquanto coordenadora do plano nacional da leitura na ESMA que iniciativas no âmbito das artes e da promoção para a cultura tem dinamizado?

AS – Várias! Temos encontros de autores com as turmas, temos sempre as exposições que andam em torno da ... ainda agora temos esta ... não sei se viste? (sim) - Dos autores da República. Há sempre um cuidado tentar fazer a divulgação de novos livros, há sempre a tentativa de seduzir os alunos de virem à biblioteca para as nossas novidades de leitura e há prática de, sei lá..., estou-me a lembrar do diário de escritas que foi um projeto que no ano passado aconteceu aqui na ESMA com os alunos a pensarem e escreverem sobre a surreal iniciativa da guerra na, na Ucrânia. São, são estas!

SH - Também tem convidado professores da ESMA a fazerem algumas exposições. Acha importante o professor não ser só o professor, mas também artista, quando é professor de artes visuais?

AS - Faz muita diferença. Na experiência que eu tenho é que faz toda a diferença! Os alunos criam um vínculo, um laço, já não estou a falar do sobre o laço afetivo que podem ter, mas há a questão da exemplaridade e a nível destas idades 14,15,16, 17 anos, há uma

necessidade muito grande ter o exemplo da mão que traça um risco da mão que é observada em contexto de ... *OK, então, mas aquilo foi feito pelo meu professor*, portanto faz para a diferença, toda a diferença, dar testemunho dessa prática.

SH - Verifica interesse e apego dos alunos pelas práticas de leitura e investigação ou recorrem mais ao espaço da biblioteca para outros fins, nomeadamente o acesso às tecnologias?

AS - Temos tudo. Temos aqueles que frequentam para as tecnologias e outros fins, nem tanto, porque os computadores são uma lástima. Portanto os alunos têm os seus computadores portáteis, mas vêm efetivamente para jogar.

A parte social, depois da pandemia, fiquei espantada com isso, temos estado a assistir a isso. Alunos vêm para aqui porque querem estar a jogar uns com os outros de frente a frente e isso mostra que houve isolamento que eles querem quebrar. Por outro lado, tenho os alunos, que sempre houve alunos, que são leitores e que vêm para a biblioteca porque vêm requisitar livros para ler.

SH - Sei que tem coordenado e organizado várias exposições, pode falar um pouco sobre os temas que privilegia ou o interesse e envolvimento demonstrado pela comunidade educativa por essas exposições, que têm sido dinamizadas aqui no espaço da BECRE?

AS - Têm sido, ao longo dos 13 anos, em que cá estou, têm sido da mais variada índole e natureza, quer de professores, quer de artistas Exteriores à própria comunidade e que vêm de fora. Aquilo que me dá a entender e, eu também falar nisto, digamos, que é uma marca de identidade já da biblioteca o conseguir manter exposições, mesmo maiores outras menores, mas que trazem alguma coisa a comunidade. Eu não estou só a falar à comunidade escolar, na comunidade educativa em geral, porque os próprios encarregados de educação muitas vezes já têm passado por aqui e passam e dizem: “- *Eia! A exposição está tão gira, tão engraçada...*” Sei lá, tu fazes-me lembrar que houve uma exposição muito engraçada várias uma de exposição de artistas cabo-verdianos e arte cabo-verdiana que liguei a contos nessa altura do mês da das bibliotecas escolares. Foi muito gira! Outra de uns artistas deficientes de Tomar de uma associação. O tema era só bailarinas. Eles pintavam com pés, pintam com a boca, pintam pronto, ... diferentes expressões. Também foi muito engraçada, no sentido em que de facto da curadoria da exposição explicar o que estava ali a ser visto, cria evidentemente uma ideia de proximidade e depois... as outras, mais ou menos convencionais, que temos tido. Tivemos uma sobre o Holocausto com alunos da escola, alunos de artes, o tema foi lançado aos professores de artes e aos alunos de

artes e foi na exposição fantástica! Depois, tenho tido várias. É interessante que aquelas em que os alunos participam são aquelas que talvez, do meu ponto de vista, tenham mais interesse, não é, são mais aquelas em que eu noto, depois, que há uma tempo de proximidade e sim, perduram, porque é uma área novo investimento deles.

SH – Os alunos de artes visuais demonstram interesse em frequentar o espaço da biblioteca da ESMA? Nota que participam de forma ativa, promovendo ou cooperando para a realização de atividades desenvolvidas? Quais?

AS - Por exemplo, no ano passado, que foi à meia dúzia de meses, tivemos um projeto lançado pela Biblioteca Municipal que foi “Ler em Rede”. O Ler em Rede era basicamente era em torno de uma é um tema propor que as bibliotecas organizassem um tempo de leitura com os alunos. Fui eu que preparei, pronto, os alunos para essas leituras, e os alunos de artes tiveram comprometimento e de empenhamento verdadeiro. São motores muitas vezes. Há anos melhores outros piores, é como em tudo.

Entrevista 4) Artista de *Street Art* convidado: Francisco Camilo

SH - Desde quando é que tens interesse pela arte ou pelas artes interesse?

FC – Então o interesse... surgiu naturalmente, praticamente desde que nasci. Desde que eu tenho as minhas primeiras memórias, que vem também à memória o meu gosto em desenhar. Desde pequeno, desde criança, que é um gosto natural. E que fui desenvolvendo, ao longo dos anos, um gosto natural que, depois, transformou-se numa profissão.

SH - O que é que te motivou a seguir o teu percurso enquanto artista?

FC - Foi precisamente esse gosto e perceber que podia usá-lo como profissão e profissionalmente, ser remunerado e ganhar com isso. Perceber que isso é uma profissão, apesar de trabalhar por conta própria, mas ter esse sonho foi o que fez continuar a fazer a minha arte e pintar, pintar, mas não só, hoje em dia. Foi quase a realização de um sonho de criança, também.

SH - Há quantos anos é que desenvolve um trabalho enquanto artista profissional, mais especificamente *Street Art*?

FC - Desde 2015 comecei a receber um bocadinho melhor pelos trabalhos. Já não eram telas que pagavam 100 euros, 200 euros no máximo, já eram pinturas em restaurantes em que ganhava um bocadinho melhor. Desde 2015 começou esse percurso.

SH - Qual é a tua relação com a cidade de Almeirim podes contar um pouco sobre essa experiência que tiveste, porque é que escolheste o tema daquele mural que pintaste na cidade?

FC - Estamos a falar do mural da caçada (**sim, sim**). Esse mural também foi lançado nessa data (2015). Foi o meu primeiro trabalho no Ribatejo. Esse mural, em Almeirim, surgiu porque tinha acabado a faculdade e tinha enviado a proposta, porque nessa altura queria fazer trabalhos no Ribatejo, no distrito, e tinha enviado uma série de e-mails para várias autarquias: Santarém, Cartaxo, Almeirim, Alpiarça.

Almeirim respondeu-me prontamente e surgiu esse projeto. Também, de certa forma, eles é que tinham interesse em incluir algum tema que também fizesse parte da história de Almeirim ou que fizesse parte de Almeirim e surgiu esse tema das Caçadas Reais, que eu também gostei e fiz questão de o usar no meu trabalho. Foi um trabalho, apesar de tudo, um bocadinho aberto, porque apesar de ser esse o tema, a própria pintura consegue fugir um bocadinho a isso e entrar naquele devaneio das mandalas que eu pinto, um bocadinho mais abstrato, que o que o próprio mural também evidencia. O tema foi quase um pretexto

para fazer um mural, de certa forma. A minha ideia era apresentar trabalho no distrito, nessa altura e pronto, surgiu..., surgiu esse trabalho a partir do professor Eurico Henriques (**Vereador da Cultura da Câmara de Almeirim, na altura**) e acabei por fazer esse trabalho.

SH – O que é que achas da possibilidade de trabalhar com grupos de alunos nas escolas e puderes também partilhar a tua experiência com eles na pintura de murais?

FC - Gosto muito. Gosto muito da ideia. Já o fiz antes e gosto principalmente da ideia, no sentido de se fazer murais com uma escala um bocadinho maior com eles. Eles próprios também serem mão de obra para mim e eles aprenderem, ou seja, é um dois em um. É uma ideia que dá muito interesse porque apesar de eu recentemente ter arranjado, entre aspas, uma equipa de trabalho, tenho alguns artistas mais novos a trabalhar comigo a tempo inteiro e a pintar, mas trabalhar com grupos... A minha forma de trabalhar facilita o trabalhar com grupos. Eu gosto, nesse sentido, principalmente se for uma parede grande e, lá está, ganhamos todos, ganho eu porque tenho mão de obra e ganham os alunos porque aprendem com isto. Eu faço mesmo questão que aprendam com a experiência e em dizer-lhes como fazer dessa ou daquela forma e que dá um determinado resultado. Eu gosto muito da ideia.

SH - É claro que sabemos sobre a tua participação no projeto: (Art)ivismo: Património e o Ecosistema local, em que colaboraste com o grupo de alunos do 12º e do curso de artes visuais na escola secundária Marquesa de Alorna. Podes falar um bocadinho sobre essa experiência que tiveste?

FC - Sim. Foi uma experiência breve. Foram 2 dias, ao todo. Eu gostei muito de os conhecer. Alguns ainda mantenho contacto no Instagram. Foi uma experiência engraçada e fiquei contente, por também, passar esse conhecimento para eles: do que é o trabalhar numa parede, do que é esta coisa de ter as pessoas à nossa volta a verem, quando nós estamos a trabalhar, ao mesmo tempo. Porque eu gostaria de mostrar que, simplesmente, nas idades deles pode ser assim um bocadinho assustador e pode criar uma certa ansiedade, mas lá está, faz parte do trabalho...

Acho que é interessante vê-los a ter essa experiência de aplicar o trabalho na parede, porque é uma escala diferente e vai trazer perspetivas diferentes das técnicas, tanto com pincel, como com o spray. Muitos deles não tinham pegado numa lata de spray antes...

Eu gostei muito, gostei muito dessa experiência e de os conhecer também. Saber que são de Almeirim, que estão ao pé de Santarém, que são meus conterrâneos também, de certa forma, e gente simpática e artista. Espero que tenham um futuro promissor também na área.

SH - Achas importante a abertura da escola, enquanto instituição, à comunidade dos artistas e à intervenção que por ventura possa existir entre os artistas e a escola?

FC - Acho muito importante e acho que as escolas, não só nas artes, ou seja, não só no seguimento das artes visuais, mas mesmo nas ciências e nas humanidades também o é.

Eu acho que as escolas deviam ser, cada vez mais, abertas e introduzir estas experiências com profissionais, já mais velhos, nas escolas, no secundário, porque é aquela fase em que eles têm nas suas mãos escolhas, apesar de já terem ido para uma para um seguimento, artes visuais ou ciências, etc...

Eles ainda não foram para a faculdade, ainda não estão a pagar um curso, e terem profissionais que lhes mostrem o que o futuro é e que pode podem ter dentro dessas áreas. Eu acho que é precisamente nessa fase, nesses 3 anos, do 10º ano ao 12º ano, que é uma altura altamente crucial. Eu falo por mim, que acabei por ir para arquitetura e depois tornei-me artista, ou seja, quanto mais experiências eles tiverem ou visitas de estudo que permitam ir ver estúdios de artistas ou os artistas irem à escola, eu acho que é superimportante. Eu falo pelas experiências que eu tive, mas penso que hoje, em dia, esse paradigma ainda se coloca também. Eu acho que na fase do secundário deve haver ainda mais experiências dessas: a maneira como devem trabalhar com materiais que nunca trabalharam ou que eles sonham trabalhar e que nunca pegaram neles e terem essas experiências ajuda, às vezes, eles a decidirem-se também, de certa forma, a irem mais confiantes para a faculdade.

SH - Podes referir se notaste nos alunos motivação e até espírito de interajuda durante o tempo em que participaram no projeto contigo nesses dois dias?

FC - Sim, sim, notei claro! Talvez alguma ansiedade ao princípio da parte deles, mas lá está, também parte do formador e da professora criarem esse à vontade, ... *“está tudo bem, não há que ter medo é uma lata de spray, por exemplo, é uma parede, tem outras dimensões não é tela”* ... e acho que eles ganhando essa confiança, torna-se tudo mais fácil, fazem coisas que eles nunca sonharam fazer, motiva-os.

Eu acho, lá está, é essa a parte importante, é ser um motivador para eles, acima de tudo. Acho que eles ganharam com essa experiência. Perder um bocadinho esses medos, eu acho que é o principal... a fazer determinadas coisas.

SH - Olha, verificaste, “agora uma pergunta pessoal”, que da minha parte, enquanto professora estagiária, a importância de envolver os alunos e trazer para este projeto os meus conhecimentos enquanto artista ou artista e professora?

FC - Sim. Claro que sim. Nota-se no resultado da parede, também, os ensinamentos da professora. Claro que sim!

SH - **Achas que é uma mais valia, o professor estimular os alunos e motivá-los a participarem neste tipo de projetos?**

FC - Claro que sim. Eu vou ser muito honesto! Acho que este projeto, acima de tudo, foi uma mais-valia para a escola. Eu não sei qual foi a abertura da escola em relação a ele. Mas foi uma mais-valia para a escola porque estamos a dar valor acrescentado à escola, porque os alunos mais ano, menos ano, vão-se embora também ou já foram este ano. Está-se a dar valor acrescentado à escola e ao mesmo tempo a dar experiências de trabalho aos alunos porque estão a ir para a faculdade. Estão numa fase a ir para faculdade. Eu acho que é mais nova para todos. O professor, neste caso, é o que perde mais a cabeça porque se está a trabalhar, mas este tipo de projetos, com arte urbana, são uma mais valia para a escola, acima de tudo, porque está-se a alimentar essa motivação nos alunos de artes, porque estas coisas são possíveis, porque os alunos conseguem fazer isto enquanto alunos e não é só somente um problema e não é só num local de trabalho, como profissional.

SH - **Olha no final, só peço que avalies esta experiência que tiveste e que sugestões é que queres partilhar ou desejarias dar para uma experiência futura?**

FC - A experiência foi cinco estrelas. De 0 a 10 dou um 10, portanto...

Acho que estes trabalhos deviam ser feitos na escola, ou fora delas pelos alunos. Podia-se arriscar, pegar numa turma de alunos e fazer um trabalho fora da escola. A escola ter algum acordo com alguma casa, proprietário, com uma pequena empresa local, ou numa loja em que pudessem fazer esse tipo de trabalho, arriscassem com esse grupo de alunos fazerem esse tipo de trabalhos nesse local porque isso também está bom certo traquejo: “– *Ok, eu já estou a fazer qualquer coisa na rua!*” ..ah..., por exemplo, isto em relação à *street art*. Mas mesmo dentro da escola, as escolas devem ser mais abertas a fazerem este tipo de projetos, em paredes maiores, para eles terem essa noção de escala. Se eles querem ter esse tipo de trabalho no futuro ou não, mas se querem ser artistas e terem esta experiência da arte urbana acho que é muito importante. Mesmo para um designer, um arquiteto ou para o estilista, ter essa experiência de trabalhar com a escala, porque acho que é o que a arte urbana introduz mais no artista visual. É a escala! É trabalhar no formato muito grande e eles terem essa experiência. Estarem em cima de um andaime, por exemplo, serem paredes ainda maiores, por isso, lá está, isso são trabalhos que trazem toda esta coisa da conceção, tem de se fazer o desenho primeiro, o esboço, porque senão torna-se muito complicado trabalhar diretamente na parede. E as escolas permitirem essa abertura, por exemplo, eu

acho que podia ser uma mais valia no futuro, lá está, ah... porque depois tudo o resto vem ... conseguir os materiais, às vezes, não é preciso muita coisa para pintar, às vezes, é só a mesma essa abertura, esse à vontade e conseguir criar esse acordo para fazer este tipo de trabalhos fora da escola ou dentro da escola com um formato ainda maior.

ANEXO 15 – CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Critérios de Avaliação		Perfis de Desempenho (rubricas)			
Domínio Organizador	Critério de avaliação de AEA	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom
Apropriação e Reflexão Experimentação e Criação	Conhecimentos e Resolução de Problemas 40%	Associa informação sem relação com tema, em número insuficiente, usando apenas as fontes aconselhadas pelo professor.	Utiliza um método de trabalho estruturado. Cumprir datas de entregas de trabalhos.	Utiliza um método de trabalho estruturado. Cumprir datas de entrega de trabalhos.	Utiliza um método de trabalho estruturado e pessoal.
		O conjunto de trabalhos revela uma deficiente compreensão de conceitos e capacidades técnicas de expressão plástica limitados.	Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta minimamente as qualidades do trabalho, explicando o processo, referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Revela interesse, mas evidencia dificuldades de integração em atividades de grupo. Coopera com os colegas.	Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta razoavelmente as qualidades do trabalho, explicando o processo, referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Revela muito interesse e facilidade em integrar-se em atividades de grupo. Coopera ativamente com os colegas.	Cumprir sempre as datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta com fluência as qualidades do trabalho, explicando o processo, intenções, fontes e problemas encontrados. Revela muito interesse e facilidade em integrar-se em atividades de grupo, assumindo papéis de liderança. Coopera ativamente com os colegas.

Interpretação e Comunicação Experimentação e Criação	Comunicação e pensamento crítico 40%	Conjunto inadequado de ideias óbvias. O trabalho revela uma exploração limitada ou pouco clara de ideias apropriadas. Falta de persistência e de domínio técnico impede o seu desenvolvimento. Desiste facilmente. Falta de curiosidade e de persistência.	Conjunto razoável de observações apropriadas. Utiliza maioritariamente solução pré-estabelecidas. O trabalho evidencia uma exploração razoável, mas pouco ousada de ideias e experiências apropriadas. Resolução razoável de conceitos e expressão técnica em alguns trabalhos. Nem sempre é claro nas suas observações.	Ampla conjunto de observações e opiniões apropriadas. Consegue reformular problemas. O trabalho ilustra a exploração de ideias apropriadas (experimentação, exploração arriscada). Boa resolução de conceitos, meios e expressão na melhoria dos trabalhos. As intenções do aluno são claras. Mostra persistência e combina alguma informação de acordo com as intenções.	O conjunto excelente de registo de observações apropriadas ao trabalho com reflexões pessoais. Procura com frequência, formula ou reformula problemas de um modo independente. Experimenta e explora possibilidades constantemente e com ousadia (alarga e rompe limites). Encontra possibilidades e soluções não esperadas. As intenções estão claramente apresentadas. Aborda temas e problemas segundo várias perspectivas e desenvolve muitos esboços e tentativas, articulando informação com as ideias
		Ausência de método de trabalho ou método de trabalho insipiente. Não cumpre datas de entrega de trabalho. Incapaz de explicar o que fez ou por que fez, ou explica vagamente as intenções. Não fundamenta a qualidade do seu trabalho, nem o tipo de intervenção. Revela falta de interesse/ou dificuldade de integração em atividades de grupo. Revela desinteresse pelas atividades desenvolvidas. Não coopera com os colegas.	Utiliza um método de trabalho estruturado. Cumprir datas de entregas de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta minimamente as qualidades do trabalho, explicando o processo, referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Revela interesse, mas evidencia dificuldades de integração em atividades de grupo. Coopera com os colegas.	Utiliza um método de trabalho estruturado. Cumprir datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta razoavelmente as qualidades do trabalho, explicando o processo, referindo intenções, fontes e problemas encontrados. Revela muito interesse e facilidade em integrar-se em atividades de grupo. Coopera ativamente com os colegas.	Utiliza um método de trabalho estruturado e pessoal. Cumprir sempre as datas de entrega de trabalhos. Avalia as características e mérito do seu trabalho, utilizando vocabulário específico. Fundamenta com fluência as qualidades do trabalho, explicando o processo, intenções, fontes e problemas encontrados. Revela muito interesse e facilidade em integrar-se em atividades de grupo, assumindo papéis de liderança. Coopera ativamente com os colegas.

	REPÚBLICA PORTUGUESA	Educação																					
- Formar para o Futuro -																							
Oficina de Artes																							
12ºE		UD: "Mural - Património e Ecosistema Local"										Feedback/Parecer		Av Final									
2/3º Período		Atividade 1: Mapa Mental			Atividade 2: Proposta Individual /Desenho			Desenvolvimento Pessoal e Social			Objeto: Pintura Mural			Aluno	Professor	Nível da UD							
Nº	Nomes	Processo					Processo			Processo			Produto		Auto-avaliação	Parecer/ Avaliação							
		Investigação	Associação de Ideias/Criatividade	Utilização de materiais	Associações aos modelos (vocabulário, património, artistas)	Avaliação	Expressão	Proposta: Criatividade	Modelos (vocabulário, património, artistas)	Domínio Técnico	Avaliação	Método de trabalho	Participação	Cooperação	Responsabilidade	Avaliação	Inovação/ Comunicação de ideias	Elementos da forma / Composição Manual	Aplicação das técnicas / Utilizações	Produto Final			
1	Afonso Seródio	4	5	5	4	18	3	4	4	4	15	5	3	3	3	14	6	6	4	16	BOM	BOM	16
2	Alexandra	3	5	5	5	18	5	4	4	4	17	4	4	4	4	16	6	5	5	16	BOM	BOM	17
3	Ana Lúcia Abalada	4	4	4	2	14	3	3	5	5	16	4	4	5	4	17	6	6	5	17	BOM	BOM	16
4	Beatriz Jorge	2	4	8	2	16	3	2	4	4	13	3	4	3	3	13	5	6	4	15	BOM	SUF	14
5	Catarina Barreira	3	4	4	4	15	4	4	3	5	16	5	4	4	4	17	6	6	5	17	BOM	BOM	16
6	Iris Policarpo	2	3	4	4	13	3	3	3	4	13	4	3	3	3	13	6	4	3	13	BOM	SUF	13
7	Lara Domingos	5	5	4	5	19	5	4	5	4	18	5	5	5	5	20	8	6	5	19	MBOM	MBOM	19
8	Leonardo Silva	4	4	5	4	17	5	4	4	5	18	5	5	5	5	20	8	5	6	19	MBOM	MBOM	19
9	Lucas Mira	3	2	4	4	13	4	5	4	4	17	5	4	4	4	17	6	6	5	17	BOM	BOM	16
10	Pedro Lambéria	5	4	5	5	19	4	4	5	5	18	5	5	5	5	20	8	6	5	19	MBOM	MBOM	19
11	Tomás Fernandes	4	3	4	4	15	4	4	5	4	17	4	4	4	4	16	6	6	5	17	BOM	BOM	16
						0					0					0				0			0
						0					0					0				0			0
						0					0					0				0			0

Professora: Sofia Henrique

Nível	Insuficiente	0 - 9
Suficiente	10_13	
Bom	14 - 17	
Muito Bom	18 - 20	

ANEXO 17 – AUTORIZAÇÃO DE RECOLHA FOTOGRÁFICA



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

Exmo (a) Sr.(ª) Encarregado de Educação Eu, Sofia Vital Baptista Henrique, aluna do Mestrado no Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Artes e Tecnologias da Informação de Lisboa, solicito a sua autorização para a recolha de imagem (fotografia e vídeo) do seu educando(a), da turma E do 12.º ano, no âmbito das atividades letivas do meu projeto de estágio que irei desenvolver durante este ano letivo. As imagens e vídeos realizados servirão unicamente para fins académicos estando a identidade e privacidade dos alunos assegurada.

A professora:

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA RECOLHA DE IMAGENS

☐ Autorizo a recolha de imagem do(a) aluno(a): _____.

Assinatura do encarregado de educação:

ANEXO 18 – LISTA DE MATERIAL PARA O MURAL



Agrupamento de Escolas de Almeirim

Projeto para a turma do 12ºE:

Património natural de Almeirim – “Artivista: - Património e Ecossistema local!”

Este trabalho vai ser desenvolvido no âmbito da disciplina de Oficina de Artes do 12º E, inserido na ação-investigação realizada pela mestranda Sofia Henrique do 2º Ano de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo e no Secundário – com a supervisão do professor da disciplina Paulo Serra. Esta atividade é proposta em articulação com o PCE (Projeto Cultural de Escola), tendo em conta o papel e a importância das artes na aquisição das aprendizagens essenciais.

Materiais para a realização do Mural no bar (Sala do Aluno):

Lata de primário – 20l;
Lata de acrílico/tinta de interior - 4l branco;
Lata de acrílico/tinta de interior - 2l Azul Petróleo;
Lata de acrílico/tinta de interior - 4l Azul Cobalto;
Lata de acrílico/tinta de interior - 2l Vermelho;
Lata de acrílico/tinta de interior - 4l Verde esmeralda;
Lata de acrílico/tinta de interior - 4l Amarelo;
Lata de acrílico/tinta de interior – 2l Preto;
Trinchas – 8 (6 médias e 2 grandes);
Pincéis – 3 nº 6, 3 nº 8, 1 nº 12;
4 rolos de parede (2 pequeno e 2 grande);
2 cabo (esticador);
2 balde + escorredor.
4 escorredor;
2 Lata de spray – preto;
1 Lata de spray – dourado;
1 Retroprojektor.

Almeirim, 16 de novembro de 2021

(Sofia Henrique)