

Sérgio Eduardo Martins Cóias

Arte contemporânea na sala de aula
“Uma abordagem ao Site Specific numa turma de 12º ano de
Artes Visuais”

Orientadora: Professora Doutora Helena Catarina Silva Lebre Elias

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2020

Sérgio Eduardo Martins Cóias

Arte contemporânea na sala de aula
“Uma abordagem ao Site Specific numa turma de 12º ano de
Artes Visuais”

Relatório da Prática Supervisionada defendido em provas públicas para a obtenção de Grau de Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no Curso de Mestrado em Ensino de Artes do 3º ciclo do ensino básico e secundário, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, com o Despacho de Nomeação de Júri Nº 38/2020, com a seguinte composição de Júri:

Presidente: Profª Doutora Maria João Nunes dos Santos
Castel-Branco da Silveira

Arguente: Profª Doutora Cristina Pratas Cruzeiro, UNL/
FCSH (IHA)

Orientadora: Profª Doutora Helena Catarina Silva Lebre
Elias, FBAUL

Coorientadora: Profª Doutora Maria Constança Pignatelli
de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação
Lisboa
2020

Epígrafe

“...Toda a vida das sociedades em que dominam as condições modernas de produção aparece como uma imensa acumulação de espetáculos...”

(Debord,1991)

“...Site-determined, site-oriented, site-referenced, site-conscious, site-responsive, site-related. These are some new terms that have emerged in recent years among many artists and critics to account for the various permutations of site-specific art in the present. ...”

(Kwon, 2002)

“...A pós-modernidade na Arte-Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, da sua decodificação e interpretação em sala de aula, juntamente com a já conquistada expressividade, e também pela relação estabelecida entre o erudito e o popular, a arte local e a arte internacional e pela atenção ao contexto, por mais marginal que ele seja. ...”

(Barbosa, 2009)

Dedicatória

Dedico esta tese às mulheres da minha vida, duas companheiras de uma existência, uma de há dezasseis anos a esta parte, a outra há trinta, a terceira de uma infância e adolescência difíceis, mas que já não se encontra entre nós.

Agradecimentos

À minha família por ter compreendido as ausências e me ter acompanhado em todos os momentos em que foi necessária a sua presença. À minha filha pelas faltas que se tornaram penosas nos últimos dois anos.

À minha orientadora Professora Doutora Helena Elias pelo acompanhamento durante o estágio e preciosa ajuda na construção e orientação desta tese.

Ao Professor Doutor Jorge Rocha pela forma como orientou e regeu o estágio na Escola Rainha Dona Leonor.

À Universidade Lusófona e professores pelo seu acolhimento e receção durante todo o mestrado.

Resumo

Tendo como objetivo frequentar a unidade curricular relativa à prática supervisionada do mestrado do Ensino de Artes do 3º Ciclo e Secundário foi-nos proposto estagiar na Escola Secundária Rainha D. Leonor em Lisboa. No decurso das aulas observadas deparámo-nos com questões relacionadas com a motivação dos alunos, entre outras, na qual decidimos intervir lecionando conteúdos que lhes fossem próximos e atuais. Contámos com o papel ativo das artes contemporâneas na construção da cidadania para atingir aquele propósito.

Face às necessidades encontradas e tendo em vista a importância do papel do professor-investigador, propusemo-nos a introduzir a arte contemporânea em sala de aula como elemento principal assente numa metodologia de projeto.

A intervenção foi delineada e planificada tendo em conta as aulas assistidas e o prazo que nos foi para ela concedido, para tal escolhemos a arte site, na sua variante site-specific, que pelas suas características peculiares, julgamos irem ao encontro das necessidades da turma.

Como metodologia adotámos a investigação ação, processo enriquecedor pelo qual recolhemos um conjunto de informação que de outra forma não seria possível e à qual completámos um ciclo.

Sendo um tipo de arte essencialmente de projeto a arte site foi enriquecida com unidades de trabalho baseadas em modelos pedagógicos que sustentam este tipo de prática e que contribuíram para o resultado final de cada instalação.

Foram instalados sete site specific's, correspondentes a sete grupos de trabalho, no perímetro escolar, dois no exterior e cinco no interior, um deles iminentemente de performance, os restantes de instalação. Os temas das instalações foram maioritariamente ambientais, sendo que os restantes derivaram de questões socialmente fraturantes.

os alunos realizaram duas exposições, a primeira relacionada com temas ambientais e a segunda no final do ano, na qual expuseram os seus principais trabalhos no domínio das artes.

Palavras Chave: Site specific, Investigação-Ação, Arte contemporânea

Resume

In order to attend the curricular unit related to the supervised practice of the Master of Arts Teaching in the 3rd and Secondary Arts, we were offered an internship at the Rainha D. Leonor Secondary School in Lisbon. In the course of the observed classes, we came across issues related to students' motivation, among others, in which we decided to intervene by teaching content that was close and current to them. We counted on the active role of contemporary arts in building citizenship to achieve that purpose.

In view of the needs found and in view of the importance of the role of the teacher-researcher, we proposed to introduce contemporary art in the classroom as the main element based on a design methodology.

The intervention was outlined and planned taking into account the classes attended and the deadline given to us, for this we chose art site, in site specific order, which, due to its peculiar characteristics, we believe will meet the needs of the class.

As a methodology we adopted action research, an enriching process by which we collect a set of information that would not otherwise be possible and to which we completed a cycle.

Being an essentially project type of art, the site-specific was enriched with work units based on pedagogical models that support this type of practice and that contributed to the final result of each installation.

Seven site-specific's, corresponding to seven work groups, were installed in the school perimeter, two abroad and five inside, one of them imminently of performance, the rest of installation. The themes of the installations were mostly environmental, with the rest derived from socially fracturing issues.

students held two exhibitions, the first related to environmental themes and the second at the end of the year, in which they exposed their main works in the field of arts.

Keywords: Site specific, Action-Research, Contemporary art

Índice Geral

Epígrafe	i
Dedicatória	ii
Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract	v
Índice geral	vi-x
Índice figuras	xi-xii
Índice quadros	xiii
I Capítulo_ Introdução	1
1_ Introdução	1
2_ Objetivos da intervenção	9
3_ Metodologia da intervenção	10
4_ Estrutura da dissertação	11
II Capítulo_ Enquadramento Teórico	13
1_ Modelos e pedagogias no ensino artístico	13
1.1_ A importância da Educação Artística	13
1.1.1_ A educação artística e os seus desafios	14
1.1.2_ A educação artística e a sociedade visualmente literada	16
1.1.3_ O futuro da Educação Artística	18
1.2_ Expressão, cognição, triangulação e outras metodologias	19
1.2.1_ Auto expressão (corrente expressiva)	19
1.2.2_ Educação Artística de Base Cognitiva	20
2_ Literacia em Artes	27
2.1_ O currículo e o ensino/aprendizagem artística	28
3_ A escola e as salas de artes como espaços para formação estética	36
4_ A arte contemporânea como estratégia de motivação em sala de aula	37
4.1_ Sobre o conceito Site Specific: contexto de emergência e genealogias	38
4.2_ Site Specific e sua prática em contexto educativo: sítio específico enquanto processo e ou resultado, dentro e fora da sala de aula	40
III Capítulo_ Metodologia adotada	44
	vi

1_ Investigação Ação	44
1.1_ O que é a Investigação Ação?	45
1.1.1_ Os mediadores da metodologia	45
1.1.2_ Como podemos caracterizar a metodologia? Quais as suas finalidades?	47
1.1.3_ Tipo e modelos de investigação ação	48
1.1.4_ Fases e técnicas da investigação ação	51
2_ Investigação ação na intervenção	52
2.1_ Introdução	52
2.2_ Questões de partida	52
2.3_ Desenho da investigação e planificação da intervenção	54
2.4_ Recolha de dados	55
3_ Metodologia de projeto	56
 IV Capítulo_ Intervenção	 61
1-Contextualização da intervenção	61
1.1_ Contextualização no agrupamento de escolas	61
1.2_ Contextualização na prática docente do Professor regente	61
2_ Planificação de uma unidade de trabalho assistida	62
2.1_ Planificação da autoria do professor regente	62
2.2_ Planificação de uma unidade de trabalho do Professor Regente	62
2.3_ Planificação de uma aula do Professor Regente	63
3_ Planificação da unidade didática que serviu de base à intervenção	63
3.1_ Enquadramento teórico da planificação	63
3.2_ Planificação da Unidade Didática a lecionar	65
3.2.1_ O tipo de arte que se pretende lecionar	65
3.2.2_ O tema da unidade didática	65
3.2.3_ Planificação da unidade didática	65
3.3_ Planificação de uma aula	66
4_ Componente teórica de apoio à intervenção na unidade didática	67
4.1_ Projeto de âmbito	67
4.2_ Enquadramento teórico da unidade intitulada por “ <u>plus a few drops to overflow</u> ”	68
4.2.1_ A instalação de Tadashi Kawamata “ <u>Overflow</u> ”	70
4.2.2_ A instalação “ <u>Scenario in the shade</u> ”	70
4.3_ Enquadramento teórico da unidade de trabalho denominada por “ install	

overflow”	70
4.4_ Enquadramento teórico da unidade de trabalho denominada por “ paint overflow” que alterou a planificada “performance overflow”.	71
5_ Intervenção sob forma de unidade de trabalho	73
5.1_ Intervenção em contexto de sala de aula relativa à unidade de trabalho denominada por “ <u>a place to overflow</u> “	73
5.2_ Intervenção em contexto de sala de aula na unidade denominada por “ <u>drawing the overflow</u> “	74
5.3_ Intervenção em contexto de sala de aula na formação de grupos	75
6_ O projeto de cada grupo	75
6.1_ Introdução	75
6.2_ Trabalho do grupo 1_ Aquecimento Global	76
6.2.1_ Tema	76
6.2.2_ Projeto	77
6.2.3_ Instalação	78
6.2.4_ A arte final	78
6.3_ Trabalho do grupo 2_ Conceito de Tempo	79
6.3.1_ Tema	79
6.3.2_ Projeto	79
6.3.3_ Instalação	79
6.3.4_ A arte final	80
6.4_ Trabalho do grupo 3_ Animais em Extinção	84
6.4.1_ Tema	84
6.4.2_ Projeto	84
6.4.3_ Instalação	84
6.4.4_ A arte final	85
6.5_ Trabalho do grupo 4_ Feminazi	87
6.5.1_ Tema	87
6.5.2_ Projeto	87
6.5.3_ Instalação	87
6.5.4_ A arte final	88
6.6_ Trabalho do grupo 5_ Ambiente global	90
6.6.1_ Tema	90
6.6.2_ Projeto	90
6.6.3_ Instalação	90
6.6.4_ A arte final	91

6.7_Trabalho do grupo 6_Lixo Marítimo	93
6.7.1_ Tema	93
6.7.2_Projeto	93
6.7.3_Instalação	93
6.7.4_A arte final	94
6.8_Trabalho do grupo 7_Aldeia Global	95
6.8.1_ Tema	95
6.8.2_Projeto	95
6.8.3_Instalação	95
6.8.4_A arte final	95
7_Avaliação do trabalho dos alunos	98
7.1_Introdução	98
7.2_Os instrumentos utilizados na avaliação	100
7.2.1_Grelha de observação	100
7.3_ Critérios de avaliação	101
7.4_ Metodologia da avaliação	102
7.5_ Avaliação dos alunos	103
8_Exposições nas quais as artes finais dos grupos participaram	103
8.1_Introdução	103
8.2_Exposições realizadas	104
8.2.1_Exposição ecológica	104
8.2.2_Exposição final	105
V Capítulo_Divulgação, análise e discussão de resultados	105
1_Preâmbulo introdutório	105
1.1_Inquérito	105
1.1.1_Apresentação dos resultados analisados no inquérito preenchido pelos alunos	106
1.1.2_Respostas ao inquérito	106
1.1.3_Dados do destinatário	106
1.1.4_Bloco 1	107
1.1.5_Bloco 2	108
1.1.6_Bloco 3	108
1.2_Diário de bordo	109
1.3_Grelha de observação	111
1.4_Reportagem fotográfica e de vídeo	111

1.5_Discussão de resultados da recolha de dados e registos	111
1.5.1_ Inquérito	111
1.5.1.1_ 1º bloco do inquérito	111
1.5.1.2_ 2º bloco do inquérito	112
1.5.1.3_ 3º bloco do inquérito	
1.5.2_Resposta à problemática inicial	112
2_Fases, metodologias e técnicas de intervenção	114
2.1_Fases do projeto de intervenção e os seus resultados	114
2.2_Técnicas utilizadas na presente investigação e conclusões sobre a sua mediação	116
2.2.1_Técnicas da metodologia aplicadas na intervenção	116
2.2.2_O papel do mediador/investigador/professor	118
3_Ideias para um segundo ciclo de investigação ação para estudos futuros	118
3.1_Observação da ação do primeiro ciclo-dificuldades dos alunos	119
3.2_Observação da ação do primeiro ciclo-alterações à planificação	119
VI Capítulo_Conclusões	120
1_Síntese conclusiva	120
1.1_Problemática	120
1.1.1_Metodologia de projeto	120
1.1.2_O tipo de arte	121
1.2_Desenvolvimento	121
1.2.1_Introdução	122
1.3_Enquadramento teórico	123
1.4_Metodologia	128
1.5_Intervenção	129
1.6_Análise e discussão de resultados	131
Bibliografia	133
Índice de Anexos	142

Índice de Figuras

Fig.1_ Modelo de investigação de Lewin 1946	49
Fig.2_ Ciclo de investigação ação de Elliot 1993	50
Fig.3_ Momentos da metodologia de Kemmis 1989	51
Fig.4_ Ciclo de investigação ação de Whitehead	51
Fig.5_ Esquema da nossa intervenção	54
Fig.6_ Unidade drawing overflow do grupo nº1	79
Fig.7_ Arte final do grupo nº1	80
Fig.8_ grupo a trabalhar nas artes finais	80
Fig.9_ Pintura no esferovite	80
Fig.10_ Instalação do grupo nº1	80
Fig.11_ Unidade drawing overflow do grupo nº2	82
Fig.12_ Arte final do grupo	83
Fig.13_ Performance	83
Fig.14_ Projeto	83
Fig.15_ Unidade drawing overflow do grupo nº3	85
Fig.16 e 17_ Fase de projeto	85
Fig.18_ Finalização da instalação	86
Fig.19_ Instalação finalizada	86
Fig.20 e 21_ Arte final	86
Fig.22_ Unidade drawing overflow do grupo nº4	88
Fig.23_ Alunos a finalizar componentes da instalação	89
Fig.24_ Instalação	89
Fig.25_ Arte final	89
Fig.26_ Unidade drawing overflow do grupo nº5	91
Fig.27 e 28_ Montagem da instalação	91
Fig.29_ Pormenor da instalação	92
Fig.30_ Instalação	92
Fig.31_ Arte final	92

Fig.32_ Unidade drawing overflow da grupo nº6	94
Fig.33 e 34_ Montagem da instalação	94
Fig.35_ Desenho da Arte final	94
Fig.36_ Unidade drawing overflow do grupo nº7	96
Fig.37_ Esquiço do projeto	96
Fig.38_ Pormenor da instalação	97
Fig.39_ Instalação	97
Fig.40 e 41_ Arte Final	97
Fig.42_ Fotografias da exposição ecológica	104
Fig.43-48_ Fotografias da exposição final	105

Índice de Quadros

Quadro 1_Planificação do professor regente	64
Quadro 2_Orientações curriculares e programáticas	67
Quadro 3_Grupos de trabalho	77
Quadro 4_Síntese das grelhas de observação diárias	100
Quadro 5_Critérios de avaliação dos alunos	101
Quadro 6_Dados do destinatário	107
Quadro 7_Inquérito – Bloco 1	108
Quadro 8_Inquérito – Bloco 2	109
Quadro 9_Inquérito - Bloco 3	109

1 _ Introdução

Estando a desenvolver a prática supervisionada, componente do mestrado em ensino de Artes do 3º Ciclo e Secundário, com uma turma de 12º ano de Artes na disciplina de desenho A, na Escola Secundária Rainha D. Leonor em Lisboa, tomámos consciência da necessidade de ser introduzida uma unidade didática que fosse ao encontro das necessidades pedagógicas, por um lado e artísticas por outro, de todos os alunos, promovendo a inclusividade e a multiculturalidade em contexto de grupo.

A necessidade de intervenção foi notória na medida em que a turma adquiriu hábitos de trabalho adaptados ao discente da disciplina de Desenho A, entre o 10 e o 12º ano de escolaridade, baseados numa estrutura rotineira e disciplinada, que lhes conferiu técnica de desenho, mas que em simultâneo, lhes retirou a possibilidade de expressão através de outros tipos de manifestação artística. Por último tivemos em conta a falta de expectativa, que os alunos revelaram, no seguimento do curso superior e no exercício futuro de profissões relacionadas com a área da arte.

Considerada a oportunidade ponderámos de seguida a introdução da arte contemporânea em contexto de sala de aula, como forma de estimular a criatividade dos alunos, tendo em conta o campo expandido onde opera.

Dada a necessidade de integrarmos o currículo da disciplina de desenho A do 12º ano de escolaridade procedemos à consulta dos currículos oficiais e concluímos que o programa do ME, no que diz respeito ao seu programa de desenho A de 12º ano, confere a possibilidade da introdução da arte contemporânea em sala de aula, nomeadamente no seu conteúdo denominado por sintaxe, no qual são desenvolvidos temas como a visão diacrónica do desenho.

Num dos manuais escolares que lhe servem de base encontramos extrato de texto de edição do Ministério da Cultura publicado no catálogo da Exposição “A indisciplina do desenho”, datado de 1999, da autoria de Nuno Faria e Miguel Wandschneider. O qual refere e enfatiza a transformação de que o desenho foi alvo ao longo dos últimos

dois séculos, bem como a sua passagem de arte de apoio para uma progressiva autonomização.

No mesmo capítulo do manual são abordados os principais movimentos artísticos contemporâneos, entre os quais a arte conceptual, a arte processual e a arte ambiental. Em comum encontramos a expressão artística contemporânea da arte site, nomeadamente o site specific, oriented e funcional.

A escolha do tipo de arte contemporânea que deveríamos utilizar na introdução em sala de aula, era outro dos fatores a ter em conta dado que o período de tempo reservado para a unidade didática estava balizado e não poderia sofrer alterações, bem como o conjunto de características das quais nós desejávamos ver vertidas na intervenção, tais como:

- a) Ser uma arte colaborativa;
- b) Ser tridimensional, ou performativa;
- c) Ter como base o projeto;
- d) Ser uma manifestação de temas fraturantes e atuais;
- e) Ser uma arte multicultural;
- f) Ser uma arte inclusiva.

Por ser uma arte com forte componente de projeto colaborativo, pública, que aposta, historicamente, na contestação social e que busca o equilíbrio e justiça na sociedade, bem como o fato de reunir todas as características antes referidas, considerámos que a arte site, seria adequada para esta unidade didática de curta duração. No início da investigação, sabia-se que o termo site-specific não era um conceito estático e que a literatura podia oferecer diversas interpretações do seu desenvolvimento histórico: termos simbólicos, políticos e experienciais, considera as qualidades físicas do espaço como determinantes na produção, apresentação e receção da arte.

A génese do site specific revela quatro momentos principais: O primeiro é a aproximação do artista ao local da implementação do site-specific, preconizando intervenções intimamente ligadas às condições e características físicas ambientais do mesmo; luz, topografia, humidade, ventos, correntes, marés, etc;

O segundo momento é marcado pela crítica às instituições e a forma como estas se fizeram representar na arte;

No terceiro momento surge na assimilação pelas culturas dominantes e consequente institucionalização, contrariamente à vertente comunitária desta arte.

Finalmente no quarto e último momento salienta-se a exacerbação provocada pela arte nas relações de poder e na marginalização de grupos já de si marginalizados, (Kwon, 2012).

Foram criadas condições para que existam alternativas às práticas artísticas clássicas, na medida em que se procuraram novos discursos, que legitimam e conferem veracidade à indefinição dos objetos criados pelos artistas, logo mais difíceis de serem historicamente catalogados, (Kwon, 2002).

Podemos caracterizar as instalações de arte site em três grupos diferenciados:

a) O primeiro é o *site-specific*, fundamentado pela experiência imediata e que considera a participação do público como parte integrante do processo de criação. Tem ainda em consideração o contexto e as suas condicionantes físicas como elementos que impossibilitam a deslocalização do site;

b) O segundo é o *site-oriented*, no qual a dimensão física do local é pouco importante e a sociocultural assume uma importância redobrada, questiona os aspetos sociopolíticos e propõe recriações interdisciplinares, considerando as características culturais do local;

c) O terceiro é o *site-funcional*, caracterizado pela extrema mobilidade no tempo e no espaço.

A irreverência, o questionar dos valores artísticos adquiridos e a vertente inovadora, que a instalação transporta como valor intrínseco à sua natureza, são as características que desejamos para a nossa intervenção, logo a abordagem pretendida para a introdução da arte contemporânea pretende-se experimental e crítica, tal como a deambulação aleatória, desprendida de preconceitos e aplicada transversalmente ao currículo escolar, desde o ensino primário ao secundário.

Em paralelo assumimos que o papel do professor não é o de mero aplicador de currículo, nem tão pouco o de artista genial isolado, mas sim o de ator interveniente na sociedade motivado pelo quotidiano. Com essa realidade tiveram os alunos contacto, quando visionam o trailer de apresentação da exposição “Overflow” e percecionaram o processo que antecedeu a sua montagem.

Com efeito o ensino de arte contemporânea, com base em metodologia de projeto, levanta dificuldades que podem ser rebatidas e esbatidas através das metodologias afetas e inerentes aos modelos pesquisados. A leitura aprofundada de diversos autores, que procuram questionar e oferecer contributos para o ensino e aprendizagem através das artes, revelou-se fundamental na orientação e reflexão da prática docente. Os professores investigadores e curadores investigados, em diversos modelos e perspectivas de ensino, são fundamentais para alavancar teoricamente a nossa intervenção.

Um desses modelos é o Project Zero fundado por Nelson Goodman, que iniciou este programa educacional em 1967 na Harvard Graduate School of Education, focado no estudo e aprendizagem da, e através da arte. A importância, digamos, fulcral, de Howard Gardner e David Perkins enquanto fundadores da Research Assistants e posteriormente codiretores do Project Zero, na nossa intervenção, reside no facto de serem um veículo para a melhoria do ensino, entendimento e aprendizagem da criatividade na arte, à imagem do se fazia nas disciplinas científicas. Tal como é referido na página de divulgação do projeto,

“... Ancorados nas artes e nas humanidades, e com o compromisso de fundir teoria e prática, continuamos a trabalhar em direção a um processo e sistema educacional mais esclarecido que prepara os alunos para o mundo em que viverão, trabalharão e se desenvolverão ...”

Acedido a 23 de março em <https://pz.harvard.edu/who-we-are/about>.

e de acordo com a nossa perspectiva do ensino de artes, este enquadramento do projeto pareceu-nos importante para refletir sobre a aplicação do conceito site specific em contexto de sala de aula.

Tendo especial atenção a Howard Gardner, que inicia, com um grupo de colegas a convite da Fundação Bernard Van Leer, Holanda, em 1979, uma investigação sobre a potencialidade cognitiva do ser humano e que resultou no evidenciar da existência de uma multiplicidade de inteligências, (Morais, 2017, p.25).

A teoria das inteligências múltiplas reconhece a multiplicidade de individualidades que o professor encontra em sala de aula, como também reconhece que cada uma delas pode ter um modelo de aprendizagem diferente, para tal foram propostas pelo

investigador um conjunto de técnicas que deveriam proporcionar a plenitude do ensino/aprendizagem a cada um dos alunos. Entre elas encontram-se as unidades didáticas baseadas em projetos, de caráter individual ou grupo, dependendo da homogeneidade da sala de aula, aquelas favorecem a aquisição do conhecimento, assim como permitem aos alunos intervir diretamente na criação de currículo. Para além disso atendem à diversidade da turma e induzem à utilização de técnicas, tecnologia e material de investigação.

Para Gardner a inteligência é responsável pelas nossas faculdades de criação, de resolução de problemas e de elaborar projetos num determinado contexto cultural. Cada ser humano tem conjuntos de habilidades que caracterizam a sua inteligência. As habilidades dividem-se em três grupos:

- a) para criar;
- b) para resolver problemas;
- c) para contribuir num contexto cultural.

Já as inteligências são sete: linguística; lógico-matemática; musical; espacial; corporal cinestésica; interpessoal e intrapessoal. Na nossa intervenção interessa-nos sobretudo a habilidade para criar, a inteligência espacial e interpessoal, (Smole, 1999, p.10).

A inteligência como habilidade para criar é inerente à nossa condição humana e à sua característica de inventar e descobrir, tudo o que é novo fomenta curiosidade, que está na base da nossa busca incessante pelo saber, que por sua vez cria e gera algo novo. A inteligência espacial é a habilidade de relacionar padrões, interpretar semelhanças entre formas e conceptualizar relações entre elas, inclui ainda a capacidade de visualização no espaço tridimensional e da sua transformação, (Smole, 1999, p.12). A inteligência interpessoal é a habilidade de compreensão das outras pessoas, de compreender o que as motiva e diferenciar as diversas formas de relacionamento com elas, é também a capacidade de interpretar e reagir, se necessário, de forma cerebral a emoções, (Smole, 1999, p.13).

Facilmente se entende que as características investigadas por Gardner são fundamentais para o bom desenvolvimento da intervenção. Sobretudo no que diz respeito à introdução da arte contemporânea em contexto de sala de aula, nomeadamente o site específico e o site funcional, devido à sua natureza tridimensional e metodologia projetual. Outra das vantagens é a sistematização das características de cada uma das inteligências:

- a) Espacial - Aprecia figuras, mapeia facilmente, tem facilidade em ler mapas, plantas e croquis, cria imagens, tem gosto em criar maquetas, tem facilidade na geometria e consegue introduzir alterações no espaço.
- b) Interpessoal - Relaciona-se com facilidade, é comunicativo, gere opiniões, tem gosto na atividade de grupo, interpreta as intenções dos outros, mantém relações sociais, adapta-se a novos ambientes, percebe e identifica as diversas perspetivas políticas e sociais, tem facilidade em mediar e organizar um grupo.

A identificação destas características ajuda quer na avaliação dos alunos, tornando-a mais justa, quer na observação da necessidade de intervenção por parte do professor.

Para Gardner trabalhar com projetos implica mobilizar competências cognitivas, como estão na base da criação de algo experimental e relacionados com uma ação específica a sua execução envolve uma estruturação apropriada e inédita, (Smole, 1999, p.45). A execução de um projeto está dependente da sua investigação ação, que depende da transformação do primeiro da pesquisa e resolução dos seus problemas tornando-se num processo criativo dinâmico, (ibidem). O projeto oferece ao aluno a oportunidade de explorar uma ideia, materializando-a a partir do ponto zero, a sua execução exige esforço pessoal, cooperação, desenvolvimento de estratégias e planeamento, dota os alunos de método organizativo na recolha de informação de autonomia e no desenvolvimento de ideias.

“...Segundo Gardner, ao planear o projeto, avaliá-lo ao longo do caminho, ensaiá-lo, apresentá-lo aos colegas, responder a perguntas, filmar e assistir criticamente ao vídeo produzido, discutir limites e possibilidades, o aluno aumenta sua compreensão sobre o assunto torna-se consciente da possibilidade de contribuir para o melhorar e realizar...”

Smole, 1999, p.45

Para além disso os projetos, sendo individuais ou entre grupos que se identificam, com temas escolhidos pelos alunos têm condições para criar pontos de flexibilização entre as várias disciplinas e currículos escolares.

A análise do processo de implementação da abordagem site specific através do trabalho de projeto permite distinguir a prática desenvolvida com a turma, privilegiando não só o resultado alcançado, mas também o caminho desenvolvido. Isto traz

inevitavelmente à superfície, como num processo de escavação arqueológico, um mapa das correspondências, interações que o trabalho de projeto nesta noção de site funcional é cara ao presente estudo. Neste sentido, esta distinção está embebida na exposição que se fará do processo de trabalho, porque na verdade o documento da dissertação tornará visível os atores, seus espaços entre (in between como refere Meyer) e também as suas interações. É em si, um site funcional.

Sabe-se que na investigação ação o professor procura encontrar soluções de resposta a um problema que deteta, processo que lhe permite implementar estratégias para melhorar o seu ensino. Coloca-se então a questão de como deve exercer a sua ação de forma a não sobrepor a necessidade de testar uma estratégia e a avaliação do cumprimento do que é solicitado ao aluno?

Segundo Raposo (2014) os currículos podem ter diferentes direções, as mais recentes acentuam a tendência de os dotar de autoridade e seriedade no que diz respeito à matéria a lecionar. Assumindo uma lógica conceptual e analítica tendo em conta a perceção e apreciação estética. Outras direções apostam na criatividade e autoexpressão dos alunos.

O autor refere ainda que na opinião das autoras o ensino de artes, em Espanha, limita-se ao desenvolvimento da destreza e habilidades motoras seguindo os cânones do ensino tradicional de desenho. Os princípios positivistas a ele subjacentes são condutores dos alunos no desenvolvimento do seu raciocínio com vista à integração no mercado de trabalho. Ainda segundo o mesmo autor e citando as anteriores, refere que o modelo de ensino de artes proposto por H.Read e V. Lowenfeld torna-se suspeito, depois dos movimentos com base na cognição dos anos sessenta terem emergido e pela ascensão da aprendizagem de cariz conceptual.

Outro dos métodos de ensino que optámos por utilizar foi o pensamento visual estratégico intitulado Visual Thinking Strategies. Este foi desenvolvido por Abigail Housen com a colaboração de Philip Yenawine, partindo do princípio que iria ajudar os alunos na compreensão da importância dos temas a abordar, bem como na caracterização das características da arte contemporânea. Nele o professor é entendido como um facilitador, que ajuda os alunos a olharem cuidadosamente para as obras de arte, estimulando o diálogo com base na observação, refletindo as suas ideias com clareza, considerando as diversas opiniões promovendo a sua discussão.

Segundo Philip Yenawine, e tendo em conta o seu livro VTS, Using art to deepen learning across school disciplines, o movimento teve o seu início em Nova Iorque em 1991 no Museu MOMA, quando Abigail Housen convocou diversos professores graduados para lecionarem aulas de arte no museu. Nelas foi verificado que o professor fazia parte da aprendizagem, mas não era o único enfoque do processo advindo daí um certo empoderamento dos alunos.

Também no nosso projeto de investigação começámos por expor os alunos à arte contemporânea. O ponto de partida foi a visita ao museu Maat, na qual foi promovida a interação com quatro exposições, duas das quais instalações. Neste ponto de partida introduzimos o tema ambiental como um dos que poderia fazer parte dos projetos, tendo em conta que a arte pode despertar e ampliar determinados aspetos da consciência ambiental e de cidadania dos alunos.

Efetuada a 21 de fevereiro de 2019, já fazia parte da planificação de uma das unidades de trabalho intitulada por “plus a few drops to overflow”, fundamentada pela necessidade de introduzir o conceito de aprendizagem baseado no método “Visual Thinking Strategies”.

O tema proposto para as instalações está relacionado com o excesso de plástico nos oceanos, refletido na exposição que os alunos visitaram intitulada por “Overflow” da autoria do artista plástico Tadashi Kawamata. O processo criativo envolvido na instalação assume grande importância no seu trabalho, quer pela quantidade de pessoas que envolve, como pela interdisciplinaridade que por elas é promovida.

O trailer intitulado “Overflow” espelha o processo de recolha do lixo das praias, na sua maioria plástico. Descreve os intervenientes e a montagem da instalação enfatizando o trabalho multidisciplinar, multinacional e de grupo.

O tema escolhido é pertinente, está na ordem do dia da agenda dos alunos, que são conhecedores do problema à escala global. A acumulação de plástico nos oceanos e praias foi o mote para a instalação do artista plástico Tadashi Kawamata, que esteve patente entre o dia 25 de outubro de 2018 e o dia 1 de Abril de 2019 no Museu Matt em Lisboa. Não sendo tema obrigatório, marcou o ponto de partida para o desenvolvimento da unidade didática. Na visita ao museu os alunos tiveram a oportunidade de visitar as restantes instalações e exposições presentes no espaço museológico. A instalação intitulada por Scenario in the shade dos artistas plásticos Jonhnan Freeman & Justin Lowe, caracterizada por ser uma instalação em multi-espço, combinada com uma

trilogia de vídeo, pela sua composição intimista que conclui em vídeo, acabou por ser bastante elucidativa da capacidade de interação do site-specific.

Ainda houve outra questão que nos levou a seguir um caminho de investigação-ação, através da janela do site-specific, que foi a necessidade de inclusão de uma metodologia de trabalho de projeto em equipa.

Tendo em conta o contexto de sala de aula encontrado, no qual se notou um certo distanciamento entre alguns dos alunos e a restante turma, pareceu-nos tão importante como o tema, estimular a inteligência interpessoal, fomentando o trabalho colaborativo.

Neste sentido salientamos a inteligência interpessoal, já acima mencionada, nas sete inteligências de Howard Gardner, que se destaca pela facilidade com que nos relacionamos com os outros e os entendemos. Os alunos que têm essa faculdade desenvolvida, facilmente criam empatia com outros, fomentando a qualidade do trabalho em grupo. A interpretação dos sentimentos, motivações e a intenção dos outros são as principais características que levam a aprendizagem em grupo ser um fator determinante para a estimulação da inteligência interpessoal, (Gardner, 2001).

A formação de grupos teve em linha de conta a existência de alunos com a capacidade acima descrita, que imediatamente assumiram revelando a sua empatia e facilidade na integração dos colegas antes afastados das decisões coletivas.

Segundo (Raposo, 2014), citando (Eisner, 2004), é de relevar a importância da aprendizagem em contexto de grupo, na qual o aluno não aprende, somente, a trabalhar com os materiais, mas também com os seus colegas. As regras sociais, de conduta e de estar são o ponto de partida para a partilha generalizada de aprendizagens, ensinamentos que a prática artística tem a potencialidade de transmitir, podendo gerar modelos que servem de inspiração para outras situações. Ainda segundo o autor a conceção social das fontes, onde e como aprendem os alunos é designada por aprendizagem situada, dado que o aluno a contextualiza situando-a nas condições materiais e humanas da prática, o que por si só constitui uma fonte de aprendizagem, (Raposo, 2014).

2 _ Objetivos da intervenção

De que forma se podem promover competências de cidadania e de que forma é que a promoção da prática artística pode fomentar a consciência de tais valores? Com

esse particular propósito a investigação tenta promover boas práticas de colaboração entre os alunos, introduzindo o projeto como base de trabalho artístico, no sentido de incrementar a multiculturalidade e inclusividade em sala de aula. Acreditou-se pelas razões enunciadas que o site-specific poderia ser o instrumento para responder a esta demanda.

Estas intenções foram contextualizadas pela necessidade de estimular a criatividade individual, de instar a participação plena dos alunos com as mais diversas dificuldades de expressão, potenciar a interação entre a comunidade escolar e a arte contemporânea e introduzir técnicas e práticas de expressão contemporânea no contexto da disciplina de Desenho A.

Pensámos que o site-specific poderia ser um instrumento para responder a esta demanda, por ter potencial na relação com os conteúdos do currículo oficial e também por suprir as necessidades apontadas. Esta é uma tipologia artística que legitima a prática da arte no campo expandido, na qual as metodologias dos processos artísticos radicam nas necessidades de responder ao lugar de intervenção, nas suas dimensões físicas, sociais, políticas, etc. Acredita-se ainda que sendo uma arte que requer projeto, terá um forte contributo para o estímulo do processo de investigação ação, do qual os alunos fazem parte.

Tivemos como objetivo estimular a aprendizagem dotando o currículo das mais valias necessárias com vista à sua fundamentação, conferindo-lhe coerência com o propósito de estimular a turma. Introduzimos a metodologia de projeto tendo como base movimentos pedagógicos como o Project Zero e a Arts Propel, entre outros, com o propósito de acrescentar valor pedagógico aos conteúdos curriculares, promovendo uma aprendizagem significativa. Tentámos estimular a interação entre a comunidade escolar e a arte, nomeadamente a arte contemporânea, através da promoção do site-specific naquele contexto.

3 _ Metodologia da intervenção

Como forma de atingir os objetivos, a que se propõe a presente dissertação, delineamos um projeto de intervenção com base na investigação ação, de carácter qualitativo. Foi delineada uma planificação, (Anexo 1), tendo em conta a observação realizada nas aulas assistidas e os objetivos preconizados. Partimos com um princípio bem definido, de que a arte a utilizar seria o site-specific, que a mesma teria relações

com a comunidade escolar e que o seu ponto de partida seria a visita a uma instalação existente.

A prática artística de intervenção social, neste caso ambiental, é um excelente propósito para fomentar a interação entre os vários grupos letivos. Através dela corporizamos a flexibilização curricular, em simultâneo criamos pontos de convergência entre temas de interesse globais, como é o caso do excesso de plástico nos oceanos, e os alunos.

O trabalho de projeto possibilita a partilha de dados e elementos entre os envolvidos, conferindo hiatos de tempo alargados para gerir as questões que vão surgindo ao longo do processo. Também pelo projeto se consegue uma motivação adicional, quando o seu tema tem uma boa capacidade de envolvimento e promove práticas intelectuais estimulantes.

Realizámos um ciclo do processo que contemplou a observação das dificuldades dos alunos, comportamento perante os desafios, evolução e relação com a comunidade escolar. O segundo ciclo seria, naturalmente, a correção da intervenção recorrendo a práticas e métodos diferenciados e diferenciadores resultantes da observação do primeiro ciclo. No entanto e por termos apenas um semestre para colocar em prática o nosso projeto com a turma em questão, não nos foi possível iniciar o segundo ciclo.

Em estreita colaboração com a professora orientadora e professor cooperante do estágio, delineou-se uma estratégia de intervenção sob forma de planificação, que decorreu conforme o previsto e contou com o nosso acompanhamento e pontualmente com o do professor cooperante. Os alunos realizaram duas exposições no espaço escolar, momentos que se traduziram na valorização e empoderamento pessoal dos alunos. Terminámos a intervenção com um inquérito que finalizou o primeiro ciclo do processo de investigação ação, cujos resultados espelhamos em capítulo próprio.

4 _ Estrutura da dissertação

A dissertação é composta por VI capítulos, nos quais e com a maior proximidade possível à de um documento científico, são descritas as principais etapas da intervenção. Anexamos ainda um vídeo que faz parte do processo de investigação, cujo qual foi compilado e apresentado no final da unidade didática e na exposição final dos trabalhos.

I capítulo: É composto pela introdução que enquadra o âmbito da intervenção, apresenta o problema inicial e as principais etapas para a sua resolução. Define ainda os objetivos e a metodologia nela utilizada.

II capítulo: Diz respeito ao enquadramento teórico da intervenção, que norteou o projeto, quer na vertente pedagógica como na artística. Nele é referida e enquadrada a importância da metodologia projetual no suporte à investigação-ação, bem como no auxílio que ambas prestam à introdução da arte contemporânea na sala de aula.

III capítulo: Caracteriza-se a metodologia utilizada para atingir os objetivos da intervenção, nomeadamente a investigação-ação. Ainda neste capítulo descrevem-se os instrumentos de recolha de dados como a reportagem fotográfica, vídeo e as notas de campo.

IV capítulo: Neste capítulo apresentam-se os resultados da intervenção, descrevem-se as suas fases, o processo e os resultados junto dos alunos envolvidos no projeto.

V capítulo: Procede-se à análise dos resultados da intervenção na turma e apresentam-se as respostas ao inquérito.

VI capítulo: No presente capítulo apresentam-se as conclusões tendo em conta os objetivos inicialmente previstos, da mesma forma são interpretadas as dificuldades e limitações sentidas pelos alunos no decorrer da intervenção.

1 _ Modelos e pedagogias no ensino artístico

1.1-A importância da Educação Artística

É de extrema importância que toda a comunidade escolar tenha contacto com a arte, porque nela estão envolvidas áreas do conhecimento que se encontram fora do currículo oficial e convencional, como o afeto, a emoção, entre outras.

Refere Ana Mae Barbosa, no seu artigo “Porquê e Como: Arte Educação”, citando Freire e Eisner, que a educação é o resultado da mediação entre a percepção e o contexto que nos rodeia, equilibrada pela cultura, recebe influência da língua e dos hábitos sociais, encontra-se influenciada pela necessidade e afetada por valores, é, no entanto, filtrada pela individualidade.

Continua a autora que é na mais valia resultante da experiência artística que os dois autores citados e Dewey fazem convergir as suas opiniões. Para este último a experiência é o conhecimento, para Freire é a experiência do conhecimento, já para Eisner é a experiência do mundo empírico.

Refere ainda que segundo Eisner o apuramento dos sentidos alarga os horizontes da imaginação, esse é o trabalho que a arte faz para potencializar a cognição. Sintetiza adiantando que os três grandes filósofos da educação também convergem na importância que a arte tem no aprofundar dos sentidos, significados e na tolerância à ambiguidade, o que a torna valiosa, pois deixa de existir certo ou errado, adequado ou inadequado e mais ou menos inventivo. Para Eisner a arte dá ênfase e opera na educação potencializando a autoexpressão criativa, soluciona criando problemas. Desenvolve cognitivamente os alunos, dotando-os de cultura visual e potencializa o rendimento escolar preparando-os para o mundo do trabalho.

De notar que a importância da presença da arte no currículo das ciências, matemáticas e línguas se deve a um conjunto de interferências, cognitivas, motoras e de habilidade. A sua prática dota o aluno de um conjunto de aprendizagens que de outra forma não seriam possíveis. Nesse sentido, Susanne Langer, filósofa de arte, influenciada por Reid e Holstein, define a obra de arte como um símbolo presentacional que articula a vida emocional do ser humano, refere ainda que existem três linguagens

diferentes: a verbal, a científica e a presentacional, esta última é a que não tem tradução está presente na arte articulando as emoções do ser humano.

A arte é uma linguagem presentacional dos sentidos, em mais nenhum tipo de linguagem, discursiva ou científica, são transmitidos significados como através daquela, (Barbosa, 2004). Não se conhece, ou só se conhece parcialmente a cultura de um país, quando não se conhece a sua arte. O que somos, o que sentimos e onde estamos, são respostas que só se encontram nas artes visuais, (Ibidem). É através das artes que a percepção e a imaginação são desenvolvidas, sendo possível a partir daí alterar o processo artístico futuro. Para tal já o nosso sentido crítico foi filtrado e de certa forma desenvolvido na permissão da liberdade que nos leva à criação artística, (Ibidem).

À semelhança da sua importância na educação e na propagação pelos currículos não artísticos, a arte tem um papel determinante no desenvolvimento profissional dos designers, do seu trabalho na propaganda, cinema, vídeo, livros, revistas, cenários, etc. A esse propósito Ana Mae Barbosa refere que não concebe um bom designer gráfico que não seja instruído em história de arte, outros profissionais, que não os primeiros, ganham eficiência quando interpretam os trabalhos artísticos contextualizados historicamente.

Nesta pequena súmula evidencia-se a importância da educação artística no currículo das ciências e matemáticas, demonstrando capacidade para gerir zonas cognitivas inalcançáveis por outras áreas do ensino. Ficou igualmente evidente que aprofunda os sentidos, tem ainda grande carga empírica e contribui para o sucesso das artes comerciais. A sua transmissão para a comunidade escolar tem um valor inestimável pelas razões acima citadas.

1.1.1- A educação artística e os seus desafios

A importância das artes é inquestionável, no entanto à educação artística estão colocados desafios que têm que ver com a fácil proliferação de todo o tipo de imagem, com a iliteracia visual, com o afastamento dos centros artísticos, entre outros.

Na escola sente-se o afastamento dos alunos, refletido na descaraterização do ensino tradicional, que já não consegue responder a tamanha falta de ânimo. Acresce o facto de que a envolvente digital, supostamente artística, provoca desenraizamentos difíceis de gerir em sala de aula.

Como proposta de desenvolvimento do currículo pós-moderno e na tentativa de responder a algumas das dificuldades sentidas pelos professores, os autores Arthur Enfield, Kerry Freedman e Patricia Sthur, na obra "Postmodern Art Education: An approach to curriculum" sugerem quatro eixos estruturantes:

- a) pequenas narrativas - nas quais o currículo concilia múltiplos desenvolvimentos de formas de arte. As narrativas pessoais ou de pequenos grupos devem ser determinantes na mudança;
- b) poder e conhecimento - questiona a origem do currículo, o que deve ser ensinado e por quem. Questiona ainda se a arte deve ser erudita e se quando é apresentada de e para elites é válida, tendo em conta o processo educativo.
- c) desconstrução - determina que nenhum ponto de vista, à partida, é mais válido que outro. Este processo implica o envolvimento e crítica dos alunos.
- d) duplo-código - o passado modernista não deve ser descartado, mas sim reconsiderado pelo currículo pós-modernista.

É também com esse propósito que Olivia Gude professora da Universidade do Illinois de Chicago, investigadora e promotora de novos paradigmas no currículo das artes visuais, recentemente tem trabalhado em projetos que tentam reinventar a prática social da educação artística. Gude tem trabalhado na prática colaborativa entre professores na criação de novos modelos de currículo aplicados a escolas urbanas e suburbanas, incluindo escolas públicas de Chicago. Nos últimos anos desenvolveu para cima de cinquenta murais, todos eles assentes em trabalho comunitário. Os seus oito princípios pós-modernos são:

- a) apropriação - material de trabalho utilizado para assemblagens;
- b) justaposição - descontextualização de técnicas e narrativas;
- c) recontextualização - apropria-se do material descontextualizado, localizando-o e conferindo-lhe identidade;
- d) layering - a imagem banalizada pelo mundo digital pode ser manipulada através de programas informáticos;
- e) cruzamento entre imagem e texto - as descontinuidades são elementos vibrantes que devem ser utilizados pelos alunos;
- f) hibridismo - não existem categorias diferenciadas em arte, todas estão em rede e devem ser utilizadas;
- g) gaze - gestão da arte através de todos os seus intérpretes;
- h) representin - os alunos devem traduzir na arte a sua identidade.

O objetivo de Gude é aproximar os alunos e o seu trabalho da arte contemporânea, tendo em conta que os princípios acima descritos não são estáticos ou imutáveis, mas sim encaminhadores pedagógicos e artísticos, (Palma da Silva, 2010 p. 42-43).

Gude pratica uma perspetiva pós-moderna do ensino que por si só é uma resposta às suas necessidades curriculares. Fá-lo através do reforço da cultura visual, bem como do reforço da identidade dos alunos, compromissos que a arte

contemporânea também com eles estabelece.

A educação tal como a educação artística são elementos de mudança da sociedade, nomeadamente no que diz respeito à sua evolução e transformação social. São exemplo disso a Escola da Ponte, Vila das Aves, na qual o ensino é uma agradável e relevante experiência ou a Universidade Popular Comunitária de Curitiba, na qual os professores são Artisantis e os alunos Coartisantis, semelhantes a estas haverá outras práticas utópicas de ensino diferenciado, que são exemplos de acomodação positiva de currículo artístico, (Passos, 2006).

Um dos desafios é a manutenção da capacidade de sonhar a educação do presente projetando-a no futuro, arrastando nesse processo as escolas, universidades e a sociedade no geral. O medo e a insegurança podem compromete-lo, sentimentos, que nesse caso, devem ser erradicados do dicionário da docência, (Streck, 2009, p.93).

É nessa projeção futura e reconhecendo que devemos ser progressistas no exercício do ensino pós-moderno, dada a sua dinâmica, devemos exigir à nossa prática profissional formas diferenciadas de intervenção, (Freire, 1992). Propondo um modelo de transmodernidade, exigindo a emancipação da modernidade de forma a dar continuidade à diferenciação das práticas de ensino, (Dussel, 1993).

Naquele modelo de transmodernidade encontra-se a integração das artes no currículo das disciplinas não artísticas, tal como refere (Vasconcelos, 2018), citando (Eisner, 2002), o modelo de integração deveria ter quatro estruturas curriculares:

- a) a primeira ajudaria o aluno a compreender o período histórico;
- b) a segunda promoveria a compreensão das diferentes artes;
- c) a terceira proporia temas para desenvolvimento de trabalhos em diferentes áreas;
- d) a quarta estimularia a prática na resolução de problemas construindo currículo em seu torno;

Assim que futuro antevemos para a educação artística? A emancipação da pós-modernidade antecipa a transmodernidade, na qual alguns autores apontam diversas direções. Pensamos que a contextualização histórica associada à arte no campo expandido, atenta às novas tecnologias, conciliada com a mediação docente, poderá ser uma das formas de conceder um futuro sustentável ao ensino de arte.

1.1.2- A educação artística e a sociedade visualmente literada

A publicidade faz parte do dia a dia, através dos media a sociedade é impregnada com imagens que vendem ideias, slogans e formas de viver, normalmente perfeitas. Inconscientemente e como resultado da incapacidade de as interpretar, vão sendo interiorizados estereótipos, posteriormente legitimados no processo

ensino/aprendizagem da arte.

A comunicação visual tem sofrido alterações com o avanço tecnológico, que ultrapassam em muito a capacidade de gerir a informação que é transmitida. Da mesma forma, embora que com menor proporcionalidade, a difusão de arte contemporânea viu-se mediatizada, aumentando exponencialmente e seu público.

O ensino de educação visual transmite aos alunos alguns instrumentos para a decodificação da arte, permite a sua avaliação entre boa e má, a que interessa reter e a que deve ser esquecida. Transmite-lhes a necessária consciência para interpretar o mundo das imagens, dotando-os da capacidade de triagem, (Barbosa, 1995).

Um currículo que integre práticas artísticas, história de arte e crítica/análise de trabalho artísticos, suprirá algumas necessidades educativas e motivará os alunos. Em simultâneo trespassará valores inerentes à disciplina, à estrutura educativa e à cultura do contexto onde se insere o processo pedagógico, (Barbosa, 1995). Seria possível centrar neste tipo de ensino dois currículos normalmente opostos, o currículo oficial da disciplina e o currículo centrado no aluno em particular, (Ibidem).

Deve ser reconhecida e levada a sério a capacidade de influência dos media, visto que a mesma chega ao grande público disseminando a sua mensagem, definindo gostos e modas, incluindo a que exerce sobre os museus e obras de arte. Faz com que a sua análise tenha um filtro que poderá pôr em causa a perspetiva crítica pessoal e na maioria dos casos intransmissível. Apreciar, educar os sentidos e ter a capacidade de avaliar o trabalho artístico é condição necessária para o aluno poder expressar a sua opinião artística. A capacidade de livre expressão, com opinião sustentada na aprendizagem fará do aluno um transmissor de ensinamentos com capacidade de influenciar quem o rodeia, lutando assim contra a massificação da informação produzida pelos media, (Barbosa, 1995).

É notória a importância da educação artística na forma como confere literacia visual a quem a adquire, a conceção de filtros apoiados na sua aprendizagem é, pensamos, o fator determinante do processo.

A educação artística depende da literacia visual e vice-versa, uma não deve ser isolada da outra, pois constituem um processo cíclico e é através da leitura dos signos presentes nas obras artísticas e da sua decodificação que desenvolvemos a nossa flexibilidade mental, a nossa imaginação e a nossa originalidade, (Barbosa, 1995).

Ampliando o raio de ação da literacia visual e da educação artística, envolvendo a comunidade escolar e extraescolar, notamos que se torna essencial para o desenvolvimento cultural de uma comunidade e de um país a produção artística de grande qualidade, e esta está dependente da qualidade do ciclo das duas primeiras.

1.1.3- O futuro da Educação Artística

A sustentabilidade desse futuro é um padrão que nos parece bastante bem alicerçado por Teresa Eça no seu artigo “Educação através da arte para um futuro sustentável” publicado em 2010. No qual a autora refere que a resposta a esta questão pode bem ser encontrada no trabalho de Alfredo Palácios e Javier Molina no qual o professor, o investigador e o artista se fundem nos projetos, com base em palavras e imagens, que desenvolvem junto das comunidades. Tendo em conta a importância que a vertente social tem nas artes, releva o trabalho de Paulo D’Alva que, com a criação de um atelier de cinema de animação, ajudou uma comunidade cigana a recuperar a sua identidade social.

Padrão na medida em que a arte educação é um misto entre ensino, tutoria, intervenção e investigação, refletida em processos artísticos que envolvem a comunidade escolar e a envolvente social, que lhe diz diretamente respeito e ainda por ser suportada por ideais altamente éticos que mobilizam os alunos.

Que tipo de educação através, pela ou com a arte, pode condicionar socioculturalmente as comunidades globais? Como podemos estimular momentos de ensino/aprendizagem, nos quais os alunos podem e devem refletir através da arte temas que lhes estejam intimamente ligados? Estas são algumas das questões levantadas pelos organizadores do INSEA, (Eça, 2010).

Um sistema que vise a igualdade e a excelência do ensino representa a aposta num sistema individualizado sem normas ou regras pré-definidas, com currículo aberto e adaptável a cada um dos alunos. Apoiado no conhecimento dos antecedentes pedagógicos de cada um dos alunos e que identifica as áreas de intervenção e valoriza a autoavaliação, (Eça, 2010).

Buscamos sobretudo a padronização de métodos trilhados para uma nova educação artística alicerçada em valores como a cidadania e outros, no entanto a transmissão desta mudança chama-se professor. É na sua formação inicial que deveremos apostar.

Mónica Oliveira, na publicação “Artes Visuais na Educação”, editado em 2016, refere que a inclusão da arte contemporânea na formação inicial de professores implica não só uma alteração de conceitos, como também da relação professor/estudante que deverá ser mais problematizante, reflexiva, dialógica e dinâmica. A orientação deverá ser construtiva, com base no ensino como ato moral, político e cultural. Na opinião da autora a formação inicial dos professores de artes deve ser sobretudo uma indução de valores assentes na alteração do relacionamento professor/aluno, bem como a

alteração das bases curriculares em que o professor baseará o seu processo pedagógico.

O futuro da educação artística está, de acordo com os autores/investigadores, dependente da formação inicial dos professores de artes, bem como da mudança na estratégia no que diz respeito às aprendizagens essenciais, que devem ter currículos abertos, orientados para os interesses dos alunos e inovadores no que diz respeito à sua aplicabilidade.

1.2- Expressão, cognição, triangulação e outras metodologias

Ao longo dos tempos o ensino artístico tem tido diferentes abordagens a que correspondem diferentes visões. Na maioria dos casos dependem do contexto e da experiência pessoal de cada um dos intervenientes, por tal a conceção curricular que daí resultou é bastante distinta, mas toda ela pertinente e de igual forma relevante.

Seria demasiado extenso, pois as conceções que correspondem a visões são muitas, diferenciadas e igualmente significantes, no entanto tentaremos sublinhar, neste ponto, as que mais relevam para a nossa intervenção.

1.2.1-Autoexpressão criativa

Foi após a segunda grande guerra que o movimento da autoexpressão criativa se viu implementado por autores como o crítico de arte Herbert Read. Com a publicação da obra “Education through Art”, na qual sustenta que a educação deve ter como base a arte, (Martins, 2014, p.8). O sistema educativo de então incidia, quase exclusivamente, sobre a intelectualidade e a moralidade normalizada, agredia a integridade e harmonia do ser humano, (Aguirre, 2011).

Victor Lowenfeld incide o seu estudo sobre o desenvolvimento intelectual das crianças utilizando as artes visuais nesse sentido. Já nos Estados Unidos cria em 1946 o Departamento de Educação Artística da Universidade da Pensilvânia. Defende que a repressão do espírito expressivo das crianças pode prejudicar a sua autoestima, sendo psicólogo o carácter terapêutico da sua proposta, cimentada na prática artística, é naturalmente aceite, (Martins, 2014, p.9).

A presente corrente baseia os seus métodos de ensino/aprendizagem na autoexpressão, sendo para isso determinante a liberdade criativa. A libertação das tensões musculares no desenvolvimento do processo, e a utilização de técnicas

experimentais com vista à fruição da liberdade expressiva e criativa individual, são consideradas fundamentais no processo criativo.

Será certamente uma dança onde o lápis e o pincel são os elementos de destaque, o corpo acompanhando toda aquela sensibilidade acaba por relaxar, deixando-se abandonar na criatividade espontânea, (Lowenfeld & Brittain, 1970).

A autoexpressão criativa de Lowenfeld e Read é um processo de partilha entre a expressão motora e a criatividade, mobilizadas em torno de ideias e temas, reforçadas pela ação de elementos, tão naturais quanto rítmicos, que são a fala e a respiração. Encontramos ainda outros elementos artísticos profundamente envolvidos no processo, que em conjunto com os primeiros, proporcionam aos alunos/artistas a total percepção do ato sublime da criação, estimulando a sua prática. O recurso a Freud e a Jung como base filosófica comum, firmada em Martin Buber, são os recursos teóricos de Viktor Lowenfeld e Herbert Read na discussão e investigação da arte educação, (Barbosa, 1995).

A corrente expressiva é importante em qualquer modelo de ensino artístico, na nossa prática/investigação assume uma função de retaguarda na montagem das instalações. No momento em que o projeto cria desespero e angústia, nomeadamente quando não encontra correspondência na instalação, a autoexpressão funciona como o último recurso, intuitivo, na busca da coerência do objeto artístico.

1.2.2-Educação Artística de Base Cognitiva

Foi nos anos sessenta que se deu a transição do modelo expressionista para o modelo de base cognitiva no ensino das artes, através do psicólogo americano Jerome Bruner. Ao pesquisar a corrente da autoexpressão percebeu que não tinha currículo que a suportasse, fazendo da sua aplicabilidade um modelo de circunstância. Foi então que na busca da base curricular chegou à conclusão que as artes e as humanidades poderiam ser baseadas em metodologias de base cognitiva.

Para Eisner as “constâncias” visuais não são os únicos mecanismos cognitivos que inferem na percepção visual. As “estruturas de referência” que o autor aponta como sendo a história de vida de cada um, bem como as suas experiências e necessidades, também o são, (Raposo, 2008, p.1-10). Para o primeiro as “estruturas de referência” são um mecanismo da cognição que o artista/aluno deve compreender e utilizar, para estruturar a opinião acerca da expressividade do mundo que o rodeia, (Ibidem).

O Project Zero, de Nelson Goodman, que já foi referido na introdução e que importa salientar, dada a importância fulcral que assumiu na nossa intervenção, iniciado

em 1967 na Harvard Graduate School of Education, focou o seu estudo na arte e através dela. Howard Gardner e David Perkins, fundadores da Research Assistants e codiretores do Project Zero sucederam Goodman mantendo as orientações do projeto.

O ensino/aprendizagem baseado em projetos, implica a alocação de competências cognitivas para a sua elaboração, envolvendo normalmente estruturas apropriadas e inéditas naquele processo. Não menos importante é a sua dependência da investigação ação tornando-se assim num processo dinâmico, partilhado entre aluno e professor. (Gardner, 2004).

A teoria das inteligências múltiplas das quais destacamos a espacial e a interpessoal, descritas com mais pormenor na introdução, é benéfica na medida em que confere instrumentos de avaliação justos e equilibrados.

Importante para o modelo de base cognitiva na educação é o movimento Arts Propel, que resulta de uma parceria entre a Educational Testing Service e o Project Zero. O Arts Propel-Handbook for Visual Arts é o seu resultado mais evidente, o manual contém uma forte abordagem aos projetos de âmbito e aos portfólios. Destacamos o seu V capítulo no qual são definidas as principais características dos projetos de âmbito, que passamos a descrever:

- a) De longa duração, de currículo aberto e de unidades construídas em torno de conceitos e temas fortes;
- b) Enfatiza tanto o processo como o resultado final;
- c) Integra a produção com perceção e reflexão;
- d) Deve constituir oportunidades para a aprendizagem dos alunos, bem como fomentar a troca de ideias com os professores.

Os projetos de âmbito devem ser portadores de conceitos gerais nas artes visuais, na sua prática deverão encorajar os alunos ao investimento nas atividades, que os ajudarão a ultrapassar dificuldades futuras, (Arts Propel-Handbook for Visual Arts, p.43).

No VII Capítulo do Arts Propel-Handbook for Visual Arts é descrita o portfólio, que difere dos convencionais e vulgarmente utilizados pelos artistas na demonstração do seu trabalho, detêm um conjunto de particularidades que passamos a enunciar:

- a) É o reflexo da evolução do aluno e não somente da demonstração dos seus melhores trabalhos, encoraja os alunos a avançarem na sua aprendizagem pois conseguem visualizar o seu progresso quando estudam o seu portfólio;

- b) Enfatiza o processo, encorajando o aluno a revelar os seus sucessos e insucessos;
- c) É encorajado no seio das turmas de artes visuais a partir dos níveis mais baixos e não se encontra reservado para os níveis mais elevados;
- d) É o resultado, e espelha-o, da colaboração entre o aluno e o professor;
- e) É encarado como um dos elementos ativos e de trabalho da sala de aula, à semelhança do caderno diário;
- f) É encarado como um elemento documental que passa de aula em aula, de classe em classe e de nível em nível.

“...Propel portfolios share with domain projects a focus on a process orientation, student reflection, and self-assessment. In fact, this type of portfolio is a natural extension of the domain projects...”

(Arts Propel-Handbook for Visual Arts, p.76).

Muito mais que cronológica, a visão de um determinado tipo ou modelo de ensino é instintiva, a sua aplicação em contexto de sala de aula é uma deambulação anacrónica, estimulada pelas necessidades que os alunos vão revelando. Alguns são modelos que antecipam dificuldades na introdução da arte, nomeadamente da contemporânea, em contextos educativos a ela adversos.

Em resposta ao movimento moderno na educação surge o pós-moderno com movimentos, teorias e teóricos como Ana Mae Barbosa, compreendeu que aquele recusava a reflexão e a crítica. Por esse motivo inicia a sistematização na educação através da Abordagem Triangular, que assenta em três pontos fundamentais; Ler, Fazer e Contextualizar, (Goulart da Silva & Lampert, 2017, p.88-95). Com o propósito de melhorar o ensino de arte no Brasil, com base na integração, estabeleceu um método de ensino em que a análise da arte e a leitura das imagens interagem com o contexto do ensino/aprendizagem. O objetivo foi o de integrar e desenvolver o espírito crítico dos alunos, fomentando a lógica e a reflexão sobre os temas socialmente fraturantes, (Ibidem).

O professor é o centro da metodologia, que não dita qualquer orientação prévia, corresponde, no entanto, às exigências e solicitações pedagógicas, adaptando cada um dos temas, selecionados pelos alunos, ao contexto escolar e social em que se inserem, (Goulart da Silva & Lampert, 2016).

A abordagem triangular não é um manual, nem uma prescrição, requer liberdade de espírito, disciplina de investigação e determinação do professor, que nas alturas apropriadas dá indicações sobre a direção a seguir, (Barbosa, 2004).

A Abordagem Triangular tem uma forte componente pós-modernista, abdicando da exclusividade expressiva e cognitiva, outros movimentos se foram evidenciando tais como a DBAE - Disciplined Based Art Education que baseia o seu currículo nas disciplinas de oficina de arte, estética, história e crítica de arte.

O Getty Center of Educational in the Arts é um centro de formação de professores de artes nos Estados Unidos e Canadá. O processo de ensino/aprendizagem é realizado através do ensino de produção artística, história de arte, crítica e estética, (Tsubouchi da Silva, 1999).

A DBAE é promovida pelo Getty Center e teve a sua origem nos anos sessenta, nos anos oitenta transformou-se num importante movimento para a educação artística. Por ser uma alternativa à expressão livre e uma resposta ao movimento cognitivo, o modelo é pioneiro na didática das artes visuais, gera currículo em contexto de aprendizagem/ensino baseado em quatro disciplinas e contribuiu para diversos desenvolvimentos teóricos entre 1966 e 1999, (Martins, 2014, p16-21).

A DBAE tem quatro objetivos fundamentais:

- a) O desenvolvimento da imaginação, em paralelo com a aquisição de atitudes que direcionam o aluno no sentido do trabalho artístico de qualidade, com base em formas complexas de pensamento;
- b) O desenvolvimento da capacidade de observação das qualidades formais por parte dos alunos e não apenas das qualidades funcionais;
- c) Conferir aos alunos competências para a compreensão do contexto histórico e cultural em que a obra de arte foi criada, estimulando-os a aplicá-las nas suas próprias criações;
- d) O estudo da dimensão estética dos aspetos relacionados com o valor e função da arte.

Dos quatro objetivos emergem conteúdos que levam o ensino/aprendizagem de artes decorativas e populares, ocidentais, das suas origens até à atualidade, (Raposo, 2010);

Os estudos das obras de arte têm um papel fundamental na organização curricular, que atribui a cada um dos objetivos a mesma importância intelectual, distribuindo-os por níveis escolares, (Acaso, 2009).

Para Elliot Eisner a DBAE é uma metodologia de ensino de arte que corresponde às suas quatro principais vertentes práticas, a produção, a sua visibilidade, a sua contextualização e a sua crítica, (Tsubouchi da Silva, 1999, p.49-52).

Segundo (Parsons,1992), o modelo empregue pelo seu departamento difere dos restantes porque interage com diversas escolas distritais, bem como com instituições artísticas. A “Ohio Partnerships for the Visual Arts” tem o apoio do “Getty Institute for Education in the Arts”, o que tem permitido desenvolver a DBAE desde à uns anos a esta parte. O intercâmbio de professores entre as escolas distritais em diversos cursos de verão, tem permitido o desenvolvimento de materiais curriculares, formas de avaliar e metodologias de ensino/aprendizagem artística.

Desde 1987 que colaboram nesses projetos seis centros regionais Americanos, adotando as mesmas práticas, e os mesmos métodos de ação, todos promovem os métodos DBAE. Pretendem que os museus de arte trabalhem em colaboração com as escolas para que a arte educação seja percecionada pelos alunos.

Atualmente o “Ohio Partnership” colabora com as escolas com o propósito de observar e desenvolver estratégias de ensino/aprendizagem, promovendo a história e crítica da arte. Colabora no leccionamento recorrendo à sistematização da indagação, no qual os alunos questionam e respondem como historiadores e críticos de arte. Promove discussões escolares no seio das comunidades locais, introduzindo questões que sejam do interesse geral.

Outro dos objetivos é a integração do ensino das artes na globalidade do currículo escolar, tentando a partir daí produzir mudanças de fundo nos estabelecimentos de ensino.

As questões que Rossi (2003) coloca a propósito da confrontação das pessoas com a obra de arte sintetizam o trabalho de pesquisa dos investigadores nesta área:

- a) O que é que as pessoas vêem numa imagem?
- b) O que enfatizam quando vêem uma imagem?
- c) Como a interpretam?
- d) Que perguntas fazem quando com ela são confrontados?
- e) Que critérios usa para julgar a sua qualidade?
- f) O que diferencia a leitura de cada pessoa?
- g) Quais são os pressupostos que lhe são inerentes?

Os anos oitenta deram uma grande parte das respostas através dos estudos/investigações de Abigail Housen e Michael Parsons, que impactaram positivamente a educação artística e a psicologia da arte. Housen inspirou e estimulou

o aparecimento de institutos nos Estados Unidos e Europa de Leste com o propósito de desenvolverem a sua teoria.

Importa relevar a obra de Abigail Housen, psicóloga cognitiva e Philip Yenawine, diretor de diversos programas educativos em museus, pois o método de ensino em questão foi utilizado na primeira unidade de trabalho da nossa intervenção.

A sua colaboração iniciou em 1988, no museu MOMA de Nova Iorque. O modelo educativo denominado por Visual Thinking Strategies, que em conjunto criaram, visa incrementar a literacia e a cultura estética na compreensão da obra de arte nos visitantes dos museus. De igual modo influenciaram a relação entre o pensamento estético e a cognição, (Martins, 2014, p.8-16).

O método consiste na recolha de elementos através de uma entrevista não estruturada, tendo como estímulo reproduções de obras de arte e a partir de uma só pergunta, *o que vê aqui?* Depois de realizada a pergunta o entrevistador dilui-se no monólogo do entrevistado, (Coimbra, 2006, p81-111).

O conjunto de estádios que vão surgindo durante a entrevista são comparados com os do “Manual de codificação do desenvolvimento estético”, criado pela autora a partir de um conjunto de entrevistas modelo, agrupadas em categorias e subcategorias.

Os estádios de desenvolvimento estético são cinco, denominados e estudados pela autora que caracterizam a reação do observador à obra:

- a) Estádio I - Os observadores são contadores de histórias;
- b) Estádio II- Os observadores são construtivos e estruturam o seu olhar quando observam as obras de arte;
- c) Estádio III- Os observadores classificam, adotam a atitude analítica e crítica do historiador de arte;
- d) Estádio IV - Os observadores interpretativos procuram um contacto pessoal com a obra de arte;
- e) Estádio V - Os observadores recreativos têm uma longa história por olhar e refletir sobre as obras de arte.

A teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Parsons define-se como uma adaptação à arte da teoria do juízo moral de Kohlberg, e partiu das seguintes questões:

- a) Como é que o observador entende o quadro?
- b) O que procura ele?
- c) O que sente?

Durante dez anos apresentou obras de arte, quadros, a observadores e estruturou as entrevistas que realizou, partindo de um conjunto de questões fixas como:

- a) Descreva-me o quadro, de que é que se trata?

- b) Acha que é um bom tema para ser pintado?
- c) Que sentimentos vê neste quadro?
- d) E as cores? São bem escolhidas? E a forma? E a textura?
- e) Foi difícil fazer este quadro?
- f) Quais terão sido as dificuldades?
- g) É um bom quadro? Porquê?

Á semelhança de Housen também Parsons caracteriza o desenvolvimento da compreensão estética em estádios:

- a) Preferência - Gosto intuitivo pela maioria dos quadros;
- b) Beleza e Realismo - A ideia dominante é o tema, a abstração é secundarizada;
- c) Expressividade - Os quadros são observados em função das experiências que podem proporcionar;
- d) Estilo e Forma - O quadro integra-se socialmente nas vivências dos observadores;
- e) Autonomia - Julgamento dos quadros através dos conceitos e valores do observador.

Tanto Housen como Parsons desenvolvem o seu método de ensino/aprendizagem através de estádios, que possui uma estrutura total, e não um somatório de propriedades avulsas rebuscadas, (Ibidem). Os estádios iniciais e finais propostos são semelhantes:

- a) No primeiro demonstra-se uma leitura egocêntrica da obra de arte;
- b) No segundo constrói-se uma estrutura para interpretar a obra de arte;
- c) No terceiro e quarto estádios não concordam;
- e) Voltando a concordar no estádio final, que é visto pelos dois autores como a integração plena das dimensões sociais e individuais da compreensão da arte, (Ibidem).

A importância conferida ao ensino/aprendizagem em contexto de exposição/museu revela a necessidade do contacto com a obra de arte como contributo para o desenvolvimento de conceitos estéticos, (Ibidem).

As visões do ensino artístico aqui apresentadas são uma pequena parte do complexo processo do ensino artístico, com especial incidência no Brasil e nos Estados Unidos da América. Contribuíram para a evolução da arte educação, através de psicólogos, filósofos, investigadores, professores, historiadores, etc, que oportunamente as foram levando á prática.

Para a nossa intervenção importa destacar que o movimento cognitivo contribuiu para algumas das unidades de trabalho, nomeadamente para a primeira e terceira. De um modo geral contribuiu para a estrutura da intervenção, através dos projetos de âmbito que cada grupo desenvolveu.

2 _ Literacia em artes

O conceito de literacia também se pode aplicar à arte, no entanto é normalmente associado ao processo informativo que os media despoletam e no qual o observador é envolvido. O conceito de literacia em artes teve a sua origem nos Estados Unidos, país que se refere a esta temática por literacia estética, e tem três diferentes conceções, (Hong, 2006):

- a) a primeira é a codificação/descodificação;
- b) a segunda é uma resposta às obras;
- c) terceira é um conjunto de ações que refletem sobre o processo e contexto da obra de arte.

Ser artisticamente literado significa ter a capacidade de perceber/entender as obras de arte e a arte na sua generalidade, criticá-la e perceber as suas maiores e menores valias, (Ibidem).

As multiliteracias são premissas para o domínio de uma área específica da arte, como a pintura, música ou dança, que potencializam a especialização onde incidem, requerendo domínio de diferentes formas de literacia, (Ibidem).

Tendo em conta Gradíssimo e Caetano a crítica e a interpretação de arte são instrumentos que combatem a iliteracia artística e existem métodos, conduzidos por investigadores, que têm trilhado o seu percurso no ensino/aprendizagem das artes, (Duarte, 2017, p.30-45).

É o caso do já referido Visual Thinking Strategies cujo o museu se transforma em espaço educativo, no qual promovida a visita em contexto pedagógico, como forma de ensino através da crítica às obras de arte. Segundo os apologistas deste método o debate, crítica e diálogo baseado em obras de arte, estimula a confiança dos alunos capacitando o seu espírito crítico e a sua capacidade de comunicação, (ibidem).

As mensagens dos media baseadas no consumo, transmissoras do sonho e da perfeição, criam visões e códigos que as nossas crianças absorvem, desta forma vão necessitar de filtros de rigor, que lhes ensinem o que é ou não verdadeiro. (Efland, 2005)

É bastante difícil literar visualmente uma sociedade, dominada pela atualidade “Mac”, acorrentada pela informação e publicidade, comunicação e comércio. Presa a valores consumistas e imediatistas. que forçam a hegemonia do pensamento e das formas de ser e existir, tal como um parque temático, onde tudo existe para ser demonstrado ou exibido. (Ibidem).

O desenvolvimento do ensino/aprendizagem avançado na arte educação é uma componente sólida, na atribuição de instrumentos de caráter intelectual, que preparam e solidificam a cultura artística e social dos alunos, (Ibidem).

A estrutura cultural individual deve conter conceitos de cultura não erudita, para tal as salas de aula deverão ter presentes manifestações para além daquelas que se consideram artísticas. (Ibidem).

A educação na pós-modernidade é uma forma de consciencialização dos alunos da existência de múltiplas interpretações no processo que a mudança despoleta. Os elementos que caracterizam a pós-modernidade deixarão de existir se não forem impregnados com a educação artística.

2.1- O currículo e o ensino/aprendizagem artística

Incrementar a literacia visual dos alunos é propósito do ensino/aprendizagem em artes, para isso tem contribuído um conjunto de autores/investigadores com a criação de currículo, disseminado ao longo dos tempos pelos professores.

A importância do currículo no ensino das artes é transversal a todo o processo de aprendizagem, sem ele não seria possível lecionar e a deriva que daí resultaria geraria o caos. É através do currículo que os autores e investigadores têm transmitido o resultado do seu trabalho de geração em geração, como também é através dele que se estabelecem as matrizes mínimas necessárias ao bom funcionamento do ensino/aprendizagem.

Para a grande construção do currículo em artes foram muitos os investigadores/autores que se debruçaram sobre as dificuldades do processo do ensino/aprendizagem. Arnheim encontrou na cognição a base do seu método, Lowenfeld recorreu a Freud e Dewey que fez dela uma experiência. O entendimento que fizeram do que a arte pode fazer pelo ser humano, bem como o contributo que o seu ensino tem no crescimento intelectual dos alunos, é fundamental para o currículo das artes, (Hillesheim, Fonseca da Silva, Makowiecki, 2013, p.63-79)

Para o estudo do currículo importa também ter noção da sua história, que também é a história da arte, e para ela contribuíram Panofsky, que propôs o estudo das alegorias e símbolos ocultos das imagens, Greenberg que concentrou o seu estudo nas formas e Didi-Huberman que propôs uma estrutura anacrônica das imagens envolvendo outros campos do saber, entre tantos outros. No século XX destacamos Efland como um dos autores/investigadores de referência da transição do pensamento moderno para o pós-moderno. (Ibidem)

A partir dos anos sessenta o ensino e a história das artes passam a ser criticados por não refletirem todas as artes, mas e sobretudo a erudita. Dando lugar ao surgimento, em meios acadêmicos e de investigação, uma visão mais interdisciplinar e livre de condicionantes sociais, (Ibidem).

De salientar que é na disciplina de artes visuais e através do objeto artístico que aluno adquire competências, que o levam a compreender, identificar e criticar imagens, incorporando currículo que o lhe permite interpretar o mundo visual onde vive. (Ibidem)

A evolução do desenho é entendida como parte do crescimento das crianças, processo pelo qual deixam de ter uma simples relação entre o que rabiscam e o pensamento, passando a estabelecer relações verdadeiras com as suas criações. São expressão dos seus desenhos a personalidade, a vivência e o imaginário e através dela revelam os seus desejos, fantasias, medos e ansiedades. O rabisco é a representação cognitiva de um mundo repleto de sonhos, se não rabiscam poderão expressá-lo através de outras manifestações artísticas, (Lowenfeld,1977).

A educação pela arte dá visibilidade ao papel que as artes desempenham na educação. Herbert Read aplicou a tese de Platão que representava o Belo, o Lógico e o Perfeito, considerando que a arte deveria ser a base da educação. Para o autor a expressão é um ato libertador das energias desconhecidas em nós contidas, que desencadeiam processos que potenciam o desenvolvimento artístico, (Read,1958).

Se a educação estética for acompanhando o desenvolvimento da criança, sendo que a estética vai para além da arte educação e abrange as outras formas de expressão, a sua formação será completa e integrada, baseada nos sentidos, sem no entanto deixar de desenvolver a inteligência e a cognição, por lhes estar intimamente ligada, (Ibidem).

A personalidade individual só será total se os sentidos estabelecerem uma relação plena e harmoniosa com a envolvente, tendo dois princípios fundamentais:

- a) A forma que resulta da perceção do que nos envolve;
- b) o segundo é a criatividade que é uma função da imaginação.

O movimento de Herbert Read propagou-se na década de 80, principalmente nos países que aderiram à arte educação, nestes reclamou-se a introdução da arte e de disciplinas estéticas no currículo de todas as disciplinas, através de professores, historiadores e educadores. A necessidade de redefinir o conceito de aluno deu azo ao aparecimento de movimentos como a “National Art Education” no Estados Unidos e a INSEA na Grã-Bretanha, (Silva, 2010, p.17-33).

A educação pela arte tem como principais valências:

- a) Encontrar modelos de teoria estética;
- b) Definir versões de criatividade;
- c) Formas de interpretar a arte;
- d) A arte como base da educação;
- e) Filosofia e teoria da educação estética;
- f) Estabelecer critérios para a qualidade musical e análise da dança.

A proposta de Read é a de uma educação baseada na criatividade, com o objetivo de desenvolver a sensibilidade e tolerância através de uma linguagem universal, a arte (Ibidem).

John Dewey, pragmático americano, na sua obra “Reconstrução em Filosofia”, reconhece a imutabilidade do mundo, sujeito a pequenas alterações, dentro de parâmetros pré-estabelecidos. Eram tempos de autoridade, que se sobrepunham à mudança e ao movimento. Um mundo hierarquizado em classes superiores e inferiores, no qual a vivência de cada um de nós não tinha relevância, que contrasta com a sua proposta, com base numa reflexão da realidade humana, (Dewey, 1959).

Recusa a filosofia como um guia para o homem, pelo contrário considera-a como uma força condutora e indutora de buscas incessantes num mundo em constante mutação. Desta forma a mudança não pode ser encarada como algo que não deve acontecer, ou pecado ou ainda obra do acaso, mas sim como um método experimental que se traduz na busca da mudança, na sua flexibilização em relação ao conhecimento prático e não contemplativo e que provém da experiência, com o objetivo de resolver problemas aos seres humanos, (Ibidem).

A democracia é a vida cooperativa traduzida na partilha da discussão, com o propósito de encontrar soluções para problemas sociais, só pode ser alcançada por intermédio da reconstrução moral se em simultâneo se a ciência para tal contribuir, o que forçosamente, exige a separação entre a moralidade e naturalidade, (Ibidem).

Na sua obra “Democracia e Educação” o autor atribui aos professores a responsabilidade da mudança nos hábitos de pensamento, que se revelam inadequados para implementar a democracia. A educação dá espaço à investigação para testar as suas hipóteses, daí deriva a conceção Deweyana de que a filosofia pode ser vista como uma teoria geral da educação, (Ibidem).

A influência de Dewey na educação implica que os seus princípios normativos não podem ser definitivos, estáticos ou categóricos, dado que a realidade onde se inserem está em constante movimento.

É neste contexto marcado pelo capitalismo que surge a Escola Nova, no qual aceitar a mudança significava colocar os avanços ao serviço do bem-estar coletivo. O pragmatismo Deweyano não tem a sua génese na sustentação da desumanidade ou na concessão de crédito à passividade, mas sim na implementação da compreensão da dinâmica do mundo e da educação, (Vinicius da Cunha, 2001).

Arthur Efland (1929) propõe a categorização da imaginação de acordo com metáforas cognitivas. Historiador de arte-educação e professor, argumenta que a imaginação e a metáfora suportam a filosofia contemporânea que está na base da arte.

A esperança da liberdade deve ser um dos nossos maiores objetivos enquanto seres humanos, através dela teremos contacto com a história e a sociedade, seja em contexto individual ou de sociedade. Um dos grandes desafios para a educação é que esses valores venham a contribuir para o pleno exercício da cidadania, que se exerce no presente e não aceita desculpas, (Efland, Freedman & Sthur, 2003).

Os media impactam diretamente a cognição das crianças construindo em sua mente a sua visão da realidade, nessa justa medida formam valores e instituem crenças, tal pode significar que a partir daí deixe de existir espaço para a pintura ou desenho, ou até para imagens de cultura popular. As mensagens dos media baseadas em consumo e vendedoras de sonhos e da perfeição criam visões e novos códigos que as nossas crianças estão a absorver e assim vão precisar de filtros de rigor, que lhes ensinem o que é ou não verdadeiro, (Efland, 2004)

Em busca de uma sociedade visualmente literada o autor retrata a atualidade como um mundo “Mac”, acorrentado pela informação e publicidade, comunicação e comércio, preso a valores consumistas e imediatistas que forçam a uma hegemonia do pensamento e das formas de ser e existir, tal como um parque temático, onde tudo existe para ser demonstrado ou exibido, (Efland, 2005).

A educação ativa deverá ter a capacidade de combater o fenómeno “Mac” ou a redução da diversidade cultural transformará o mundo num vazio monolítico, resultando numa robotização humana e na perda da nossa individualidade, o combate deverá ser realizado por uma pedagogia de resistência e transformação. (Ibidem)

O desenvolvimento do ensino/aprendizagem pela arte educação é uma componente sólida na atribuição de instrumentos de caráter e intelectualidade que preparam e solidificam a cultura e a ação social. (Ibidem).

O conceito de que a educação pode aprender com a arte, põe em causa as teorias clássicas do ensino/aprendizagem, o que a educação pode aprender com as artes sobre a prática da educação é questão que marca o ponto de partida de uma teoria curricular, (Eisner,2008).

Estamos a transformar as escolas numa indústria de menor valor e de duvidosas prioridades. Pensamos que o dinheiro cria qualidade educativa e baseamos a nossa ação no fornecimento de conhecimento pessoal, esquecendo que muitas das vezes pode não ser o mais apropriado para os alunos, (Ibidem).

Tal como as teorias de Herbert Read, nas quais o objetivo da educação se assemelha aos objetivos do processo de educação artística, no que diz respeito ao apuramento dos sentidos.

Dar largas à imaginação é fruto da arte quando potencializa a cognição, processo pelo qual tomamos consciência da nossa envolvente. A importância da arte permite-nos tolerar e ser ambíguos, permite-nos explorar uma multiplicidade de sentidos, significados ou códigos, (Barbosa 2004, citando Eisner 2002). É este sentido dúbio que confere à arte a sua grande importância para a educação, sendo que nela não existe certo ou errado, adequado ou inadequado, (Ibidem).

Segundo Barbosa (2004) são muitas as visões de arte educação que enfatizam o papel da arte na educação, para Eisner as que se mantêm até à data são:

- a) Autoexpressão criativa;
- b) Solução criadora de problemas;
- c) Desenvolvimento cognitivo;
- d) Cultura Visual;
- e) Disciplina;
- f) Potenciação da performance académica;
- g) Preparação para o trabalho.

A ideia do ensino de arte como solução criadora de problemas foi influenciada pela Bauhaus, segundo Barbosa (2004) citando Eisner (2002), a sua ideia inicial era produzir soluções para a vida, com design, funcionais e que dessem prazer na sua utilização.

Eisner, nos anos 50, considerava que a criança se desenvolvia de dentro para fora, logo a aprendizagem artística era consequência da sua maturidade, o papel do

professor era reduzido na medida em que se limitava a fornecer os materiais necessários e a incentivar os alunos observando as suas atividades, (Raposo, 2008).

Segundo Eisner, Rudolph Arnheim foi fundamental no contributo que deu à aprendizagem/ensino da arte. Refere que na perspectiva daquele autor a cognição tem o seu ponto de partida nos aspetos mais gerais, passando posteriormente para os mais específicos, a percepção não tem início nos pormenores, que são secundários e resultado de abstrações, (Raposo, 2008, p.1-10).

As constâncias visuais, que referimos acima, num outro ponto deste capítulo, não são os únicos mecanismos cognitivos que interferem na percepção visual, para tal também contribui a experiência de vida. Nomeadamente as estruturas de referência que vamos adquirindo fruto das nossas vivências. Para Eisner as estruturas de referência são um dos mecanismos cognitivos, que devemos utilizar na interpretação da estrutura formal do mundo que nos rodeia, (Ibidem).

Para Hernández (p.80), na sua obra “Transgressão e Mudança na Educação”, ensinar mediante projetos não é fazer projetos. Para o autor/investigador os projetos fazem parte da história da educação que favorece a investigação e a pesquisa, e devem ser estimulados pelo professor. Deve-se a Dewey a ideia da aprendizagem conceptual e relaciona-se com Bruner a metodologia de currículo em espiral, partindo do ensino de ideias chave, (Hernández, 1998).

Deve ser construída uma nova relação educativa baseada na colaboração em sala de aula, o professor deve ser um transgressor para acompanhar a dinâmica da sociedade e inovador no seu comportamento e atitude, (Ibidem).

As seis transgressões que Hernández propõe para a mudança do currículo no ensino/aprendizagem das artes visam desafiar:

- a) O domínio da psicologia militarizada das instruções que reduzem a instituição escolar a conjuntos de conceitos, procedimentos, atitudes e valores;
- b) A visão de aprendizagem vinculada ao construtivismo, que reduz e simplifica alguns aspetos da aprendizagem;
- c) O currículo centrado em disciplinas, que nada têm a ver com os interesses e necessidades dos alunos;
- d) O adiamento da formação dos alunos, que desconsidera o momento em que o aluno deve apreender querendo relegá-lo para um futuro que pode não vir a acontecer;
- e) A diminuição da intelectualidade dos professores, dos seus conhecimentos em benefício de discursos psicológicos, antropológicos ou sociológicos;

f) A incapacidade do sistema escolar de repensar permanentemente, e da incapacidade de diálogo com as transformações da sociedade.

O convite à transgressão e mudança na educação é realizado em forma de projeto de trabalho e pressupõe que a escola seja o “lugar de aprender” e a valorização do professor investigador, (Ibidem).

A globalização da transgressão como conceito para o ensino/aprendizagem e a organização da escola devem ter três eixos:

- a) Sabedoria - globalização no explorar e buscar de conexões com a realidade;
- b) Epistemologia - globalização da divisão do conhecimento das disciplinas;
- c) Currículo - globalização do conteúdo das disciplinas.

Segundo Hernández os projetos não sendo a única solução para o sistema educativo, podem desenvolver capacitações que respondam às exigências do mundo do trabalho e da vida contemporânea dado que:

- a) Negam que a função da escola é só ensinar conteúdos;
- b) Aproximam o currículo ao dia-a-dia dos alunos;
- c) Os alunos têm contacto com várias vertentes do mesmo problema.

Os alunos depois de confrontados com este conjunto de dilemas desenvolvem capacidades tão díspares como:

- a) Autonomia e iniciativa de pesquisa;
- b) Criatividade;
- c) Capacidade analítica;
- d) Capacidade de síntese.

A importância dos temas é fulcral, na maioria das vezes surge de problemas para os quais é necessário efetuar pesquisa, resultando num conjunto de respostas e não numa só. Constrói-se uma situação de aprendizagem, na qual os alunos participam no processo pois tentam encontrar respostas às suas perguntas, dando início ao projeto.

Hernández refere que os alunos vivenciam um processo de pesquisa que lhes diz respeito e que vai muito para além do currículo convencional. Não menos importante é o de que o professor deixa de ser o ponto central da informação para passar a ser um facilitador de currículo indicando as pistas, não dando as respostas. (Ibidem)

Barbosa (1999), na sua obra “John Dewey e o ensino da Arte no Brasil”, refere que Dewey mudou o mundo, a arte e a educação, e que a maioria dos pensadores atuais, que se preocupam com repensar o nosso tempo o têm tomado como referência.

Janes Catterall estudou a aplicabilidade da arte na gestão da inteligência focada noutras disciplinas, nomeadamente as científicas, chegando à conclusão de que a primeira é importante no reforço das segundas, (Barbosa, 2016).

A recusa da reflexão e da crítica na qual movimento moderno insistiu inspirou autores como Ana Mae Barbosa, que compreendeu aquela lacuna e implementou através do seu método Triangular a pós-modernidade no ensino brasileiro. O método assenta em três pontos fundamentais: ler, fazer e contextualizar. A leitura das imagens interage com a envolvente, desenvolvendo o espírito crítico, reflexivo e lógico num determinado contexto (Goulart da Silva & Lampert, 2016, p.88-95).

Existe arte como expressão e arte como cultura, segundo Ana Mae Barbosa (2016), a primeira corresponde à capacidade de interpretação das ideias através de linguagens e formas diferenciadas, a segunda é a história da arte e dos seus interlocutores.

Na perspetiva de Ana Mae Barbosa existem três processos distintos na formação inicial de professores, no primeiro faz-se arte para o crescimento pessoal e individual, o segundo é baseado na leitura das imagens e o terceiro é a contextualização das imagens resultantes do segundo. Se a formação, dentro daqueles moldes, não existir, é criado um clima de rejeição no seio da comunidade escolar, gerador de afastamento das disciplinas artísticas, (Ibidem).

M^a Constança Vasconcelos (2012) refere que os professores necessitam de bases filosóficas alternativas para compreenderem e em consciência decidirem, das quais entre aquelas podem formar pedagogias de desenho. Desta forma questiona-se o desenho e o seu ensino numa perspetiva contemporânea e complexa.

O desenho é fundamental e considerado como tal no processo do pensamento, no entanto secundarizado quando comparado com as principais artes, durante os anos sessenta assume-se como um dos protagonistas da arte contemporânea. (Vasconcelos, 2012, p1-21).

O desenho e o seu currículo obrigam a uma reflexão dogmática sobre as alterações socioculturais e epistemológicas da atualidade, aquele deve traduzir e refletir as mudanças e transformações nas artes e na cultura visual. (Ibidem).

A autora formula a seguinte questão, em relação às dimensões estratégicas do ensino do desenho no campo expandido: “Que conceitos, objetivos e competências devem ser privilegiados, para que o desenho hoje tenha sentido e fundamente uma prática inovadora, crítica e responsável nas artes e design?”. As dimensões percetual,

conceptual, experimental e processual articuladas e a trabalhar interactivamente são dimensões estratégicas do desenho, que funcionam num contexto que se pode nomear de campo expandido, (Ibidem).

Se o nosso entendimento for aquele, o desenho beneficia, porque se constitui como uma disciplina que obtém resultados experimentais e transversais a muitas práticas profissionais, (Ibidem).

De acordo com a autora o currículo como um caminho de pensamento e ação é um instrumento, que pode alterar mentes e é normalmente concebido para melhorar a forma como se pensa. Quando se definem currículos para o ensino estão a ser propostas alterações ao status quo vigente, sob a forma de novos pensamentos que estabelecem uma estrutura para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, no qual o professor é o agente mediador. (Vasconcelos, 2018, p.431-443).

Em relação à aprendizagem em artes visuais e integração curricular a autora refere que pode ou não ser central no currículo, no entanto o que é importante é que as artes desempenham nele um papel fundamental (Ibidem).

Na nossa intervenção adaptamos o currículo às características da turma, através da escolha de um tema de grande atualidade e de fácil integração em contexto de site-specific, também ele escolhido por operar no campo expandido. A unidade didática que serviu de base ao projeto foi alimentada por unidades de trabalho, que constituíram etapas que serviram de estratégia de motivação. Como se trata de uma arte virada para o público e de fácil propagação pelos meios de difusão escolares, a interação com a comunidade foi grande e ampliada pelas instalações realizadas no interior do perímetro escolar.

Neste processo a educação artística viu-se fomentada através de estratégias organizadas em unidades de trabalho, que envolveram algumas dimensões da cultura visual, bem como a sua discussão em contexto de grupo.

3 _ A escola e as salas de artes como espaços para a formação estética

A importância da estrutura física decorre da particularidade de ser a escola e a sala de aula que possibilita o ensino/aprendizagem da arte, tal como os espaços que imaginamos enquanto crianças, mais ou menos românticos, e que nos marcam para a vida, também a sala de artes tem essa particularidade. (Bacherald,1998).

A educação é um processo dinâmico, que não deve ser interrompido, logo sequencial, inconciliável com a consagração do saber e no qual a partilha é um dado

adquirido. A sala de aula deve ser um veículo para a aprendizagem das artes, tendo em conta a dinâmica e o processo a ela associado, não deve verticalizar a aprendizagem garantindo a sua transmissão. A valorização da linguagem da arte disso depende, dada a sensibilidade das matérias nela tratadas, (Leite, 2006).

Pelo contrário quando a escola é um espaço de diálogo, aberto a experiências educativas e artísticas, passa a ser diferenciada pela positiva. O estímulo provocado por espaços desta natureza, o contacto com o processo artístico e a arte no geral, leva os alunos para estádios de entendimento mais elevados capacitando-os a sentir, ver, ouvir apreciar e produzir, (Ibidem).

As escolas devem ser como asas e encorajar os alunos a descobrir as virtudes e vantagens dos voos, é assim uma escola com virtudes educativas que ensina os alunos a saltarem para o desconhecido e encontrarem os seus instrumentos para a viagem que é a aprendizagem das artes, (Alves, 2004).

Desta forma a sala de aula é um espaço de influência e motivação no processo de ensino/aprendizagem, que pode influenciar a relação professor/aluno e que se traduz no acréscimo da motivação de ambas as partes. O ensino aprendizagem só tem a ganhar quando se compartilham espaços. Estes quando organizados de acordo com os objetivos da arte educação, orientados para facilitarem o entendimento entre as partes, diminuem as barreiras entre o aplicador do currículo e quem o vai receber, (Carvalho, Freitas & Neitzel, 2014, p.67-86).

O professor deve ter em conta a realidade dos alunos no momento em que organiza o espaço físico da sala de aula, antecipando fragilidades e potencialidades da organização, numa perspetiva de desenvolvimento da criatividade e perceção dos alunos (Ibidem).

No decorrer da nossa prática supervisionada, consequência do formato do suporte escolhido para o desenvolvimento do projeto, os alunos recorreram aos corredores e espaços, de lazer, adjacentes à sala de aula, provocando diversos sites funcionais. A interação com a comunidade escolar foi uma das apostas do nosso projeto de intervenção, desde o seu início até à montagem das instalações, resultando numa melhoria, temporária, das instalações escolares.

4 _ A arte contemporânea como estratégia de motivação em sala de aula

É reconhecida a estratégia que opta pela abordagem em sala de aula de obras de arte e que permite aos alunos a sua análise e reprodução, sendo que quando o fazem iniciam processos intelectuais em fases e com objetivos (Freedman, 2006).

A visita ao museu Maat que realizámos com a turma, fez parte da introdução da obra de arte no currículo, incentivando os alunos à sua reprodução em caderno gráfico. Porque aprender e analisar o mundo visual que nos rodeia deve ser um objetivo e uma meta na educação artística contemporânea, (Hernández, 2007).

Neste caso adotámos a arte contemporânea porque ela se relaciona mais diretamente com temas da atualidade, possibilitando aos alunos identificarem-se com alguns conteúdos, linguagens plásticas ou formatos expositivos, pela existência de experiências similares no seu quotidiano. Com efeito, é a introdução da própria realidade e do mundo quotidiano como materialidade que vai marcar as vanguardas artísticas do século XX, (Cruzeiro 2014, p.226-246). A introdução de materiais e objetos da realidade tangível no contexto artístico acontece desde o início do século XX. A arte contemporânea é herdeira dessa mesma prática, tendo sido vários os mecanismos adotados pelos artistas para o fazer, reconhecendo nesses redutos do quotidiano, qualidades plásticas, tácteis, mas, em simultâneo, potencialidades conceptuais de diálogo direto entre a arte e a vida (Ibidem). Vasconcelos (2011) refere que cabe ao professor apreender analisando os interesses dos alunos, promovendo a conexão entre o contexto social real e a escola através da seleção de temas para ele relevantes, facilitando a integração de conhecimentos através da interdisciplinaridade. Neste sentido, a visita à exposição do MAAT teve como objetivo familiarizar os alunos com a arte contemporânea em particular com a temática ambiental, que é uma das causas transversais a diferentes disciplinas, sectores sociais e geracionais, e é bandeira de alguns ativismos artísticos contemporâneos. Nesta continuidade, selecionámos um conceito que nasce das práticas ambientais e da land art radicadas nos anos 60 e 70 do século XX, que é o site-specific. Em seguida precisaremos algumas referências que apontam o nascimento deste conceito e autores que traçam a sua genealogia no contexto da prática artística do século XX.

4.1-Sobre o conceito site-specific - contexto de emergência e genealogias

Sendo esta uma investigação que tem este termo como motor do trabalho desenvolvido na prática docente supervisionada, não é possível deixar de ser abordado aqui como elemento do quadro teórico que contribuiu para nortear/direcionar/modelar a própria prática letiva.

O termo site-specific ou sítio-específico, se quisermos tentar uma tradução para a língua portuguesa, emerge no contexto das práticas artísticas que protagonizam sobretudo manifestações artísticas ligadas ao minimalismo e land art, entre os anos

sessenta e setenta do século XX. A sua cunhagem como movimento artístico tem sido atribuído à crítica de arquitetura Catherine Howett e à crítica de arte Lucy Lippard nas revistas *Environment* e *Art Forum* respectivamente.

Kwon é uma referência incontornável quando se fala deste conceito. Em *One place after another* (2002), a autora descreve a transformação que o conceito atravessou historicamente a partir dos anos sessenta do século passado - uma mudança que ela refere ter partido da arte que se quer enraizada nas fisicalidades do espaço (temperatura, cor, textura, vento, estrutura arquitetónica e matéria, etc.) até uma abordagem artística mais vinculada com a comunidade, o discurso e agenda do artista. Com esta preocupação, a autora apresenta um contributo para a genealogia do *site specific*, definindo três momentos distintos: um primeiro momento ligado a instalações que dirigem às características físicas do lugar (onde predominam a arquitetura, ambiente, geografia do espaço a intervencionar) - Os trabalhos de Nancy Holt, Robert Smithson ou Richard Long poderiam ilustrar este primeiro momento; um segundo momento, onde o artista se liga à dimensão da crítica da cultura e institucional, para contestar por exemplo o que poder uma crítica à instituição da arte - Um exemplo desta interpretação de *site specific* seria a performance da artista Ukeles; um terceiro momento, que se pauta por uma forte componente de negociação entre o que é a agenda própria do artista, a comunidade com que trabalha, e o tipo de intervenção requerida. Neste sentido, a instalação do artista Ai WeyWeY, *Sunflower seeds*, primeiramente exposta pela Galeria Tate, é recriada posteriormente noutras galerias que habitualmente acolhem intervenções do artista, seguindo a lógica do mercado de arte. Neste sentido, não é o espaço físico que determina a obra *in situ*, mas uma série de conectividades que decorrem da agenda profissional do artista, das suas convicções culturais, políticas e profissionais, e que protagonizam um discurso. Esta fórmula é também a que encontramos em artistas como Vhils ou Os Gémeos. Pese embora as intervenções destes autores sejam tematicamente direcionadas para os espaços urbanos de cada cidade ou local específico, há um compromisso com determinados componentes que identificam em qualquer parte do mundo, em qualquer computador, plataforma ou rede social, as características predominantes do artista (Elias & Marques 2016). As escavações com explosivos ou berbequins (Vhils) para dar a “ver as caras” das pessoas que se ligam a determinados espaços ou as personagens amarelas pintadas que povoam, com grande componente política, as superfícies urbanas das cidades (Os gémeos).

No entanto, pode-se referir que outros autores procuram salientar noções distintas de site, o que permite aplicar outras leituras ao conceito site-specific, como é o caso de James Meyers, que em 2000, nas intervenções in-situ do espaço escolhido e em que o artista, de modo crítico, trabalha de forma adaptada às restrições físicas dos espaços. Um outro, que se caracteriza pela mapeação de conexões, cruzamentos de referências da filiação institucional e textual do espaço em questão. Ou seja, esta noção de site não corresponde/coincide necessariamente a um espaço físico, e por isso o autor o designa como site funcional (functional site).

Igualmente contemplando as interações que operam num determinado contexto de abordagem artística site-specific, Nick Kaye (2002), referindo-se ao contexto da arte performativa, releva que todos os materiais que levam à concretização do projeto, bem como a documentação que grava o evento para a posteridade são parte do projeto site-specific. Eles são também parte do trabalho site-specific.

Nesta investigação, a análise do processo de implementação da abordagem site specific através do trabalho de projeto permite distinguir a prática desenvolvida com a turma, privilegiando não só o resultado alcançado, mas também o caminho desenvolvido. Isto traz inevitavelmente à superfície, como um processo de escavação arqueológico, um mapa das correspondências, interações que o trabalho de projeto revela na noção de site funcional, tão cara ao presente estudo. Neste sentido, esta distinção estará embebida na exposição que se fará do processo de trabalho, porque na verdade o documento da dissertação tornará visível os atores, seus espaços entre (in between como refere Meyer) e também as suas interações. É em si, um site funcional.

4.2-Site Specific e sua prática em contexto educativo - sítio específico enquanto processo e ou resultado, dentro e fora da sala de aula

De forma contemporânea, a prática artística do site-specific pode ser pensada como um dispositivo pedagógico, quer no domínio da arte, quer do ensino, aplicado tanto dentro e fora da sala de aula, ou remetendo para ambos. Jogando com áreas como a educação, cultura e cidadania, o artista Jorge Menna Barreto, propôs em 2004, no Centro Cultural de São Paulo, o projeto Matéria, onde se confunde o participante de uma obra de arte com a de o aluno de uma sala de aula, bem como a de artista com a de professor. Este exemplo cria uma instalação site-specific partindo das interações que se podem estabelecer entre diversos atores (artista, professor, aluno, espectador) que

são chamados assumir outros papéis. Na verdade, este projeto transforma o espaço expositivo na sala de aula de uma disciplina de arte contemporânea, sendo convidados artistas cuja a pesquisa estaria relacionada com o tema daquela aula. Depois da aula, a sala continuava fisicamente presente, e com as paredes cheias de anotações e elementos relacionados com as participações anteriores.

O projeto mencionado cria assim um sítio específico físico em si, mas cuja a interação e dinâmicas entre os atores é também orientada para a sustentabilidade da própria instalação. A leitura que se pode fazer do projeto permite salientar também como sítio específico as interações que ali tiveram lugar. Do mesmo modo se pode identificar esta dinâmica em algumas experiências pedagógicas onde as performatividades das práticas de aula são entendidas como prática artística. É tendo em conta esta interpretação de sítio específico, em que para além de construir um espaço físico, a prática é ela também concebida uma como sítio que engendra estratégia/dispositivo pedagógicos, que serão apresentadas algumas experiências e projetos que decorrem da prática docente no ensino secundário. Alguns dos projetos que abordam o site-specific (sítio-específico) vão no sentido da inclusão e importância do ambiente digital enquanto formador, interpretador ou complementador na construção do sítio específico físico - estão intimamente ligados à literacia digital e utilização das novas tecnologias no contexto das aprendizagens. Outros procuram, para além garantir propostas de intervenção artística para um determinado espaço, que o processo de aprendizagem seja ele também um sítio-específico.

No projecto *Mobile Media and Outside the Art Classroom*, os alunos foram desafiados a imaginar propostas de arte pública para os espaços escolares. Em particular, o conceito site-specific guiou o desenvolvimento dos trabalhos, quer na identificação dos locais potenciais, quer no trabalho de execução das propostas para os espaços a intervencionar. O conceito tem sido utilizado como uma estratégia para explorar, em simultâneo, a partir de um dado *site*, o mundo virtual e físico nas atividades de aprendizagem das turmas. A esse respeito, e com vista à produção de uma instalação artística multimédia digital site-specific, veja-se o projeto *Exploring constructions using OpenSim* (Campbell & Cameron 2016, p. 250-253). O projeto estava inserido numa unidade de trabalho em arte site-specific, que foi intencionada para desenvolver a apreciação e aplicação da perceção espacial pelos estudantes. Um outro projeto escolar, intitulado *Site Specific Me*, centra-se na experiência humana e no desafio enfrentado pelas pessoas quando se repositionam em contextos novos e diversos. Os alunos trabalharam as componentes da sua identidade em articulação com o ambiente que o rodeia, neste caso, a antiga biblioteca da cidade de Givat Haviva, em

Israel. A localização foi tida em conta enquanto se planeava e criava o trabalho. A turma aprendera primeiro o que era a arte site-specific e fez alguns trabalhos práticos no local intervencionado.

As abordagens de índole site-specific no contexto da educação nas artes e no design podem ainda ser identificadas nas práticas de investigação levadas a cabo no ensino básico, secundário e superior. É o caso de algumas dissertações cujas práticas supervisionadas se centram em promover e estimular nos alunos o sentido de pertença ao espaço escolar, reforçar a identidade da turma, ou ainda fomentar a participação da comunidade escolar no acompanhamento das atividades que os alunos desenvolvem. Em Arte, Corpo e Espaço (Vieira 2013), os alunos de uma turma de 11º ano de Artes da Escola de Rio de Mouro (Sintra), abordaram o corpo, a identidade e o espaço através de três projetos que foram pensados para uma abordagem gradual às questões do corpo e da identidade e para uma relação com o espaço progressivamente mais complexa. O estudo salientou que os projetos auxiliaram, de forma positiva, os processos de questionamento e afirmação da identidade dos alunos, promovendo ao mesmo tempo um sentimento de valorização benéfico no ambiente escolar, com consequências em toda a comunidade. Em Educação visual, escola e comunidade - práticas de aula e interação no espaço público (Duarte, 2017) procurou-se envolver os alunos da disciplina de Educação Visual (EV) de uma turma do 9º ano de escolaridade, do Agrupamento de Escolas de Santo António da Charneca (Barreiro). Este foi um projeto orientado de forma site-specific. Na prática de aula de EV, foi adotada uma estratégia que assenta na exploração do tema família, com a experimentação dos conteúdos do programa da disciplina em diversas fases projetuais. A prática de aula estendeu-se, em algumas sessões aos espaços públicos na vizinhança dos edifícios da escola, em particular nos percursos efetuados pelas famílias no seu trajeto trabalho-casa-trabalho.

Nos exemplos relatados, deve-se salientar aspetos que mostram as potencialidades da adoção do conceito site-specific no contexto da prática de aula: I) os processos desenvolvidos nestes estudos terem em si, uma componente site-specific muito performativa, pois envolvem ações que reforçam positivamente a interação entre atores que compõem a comunidade escolar; ii) os projetos escolares culminam numa intervenção final site-specific, orientada para o sítio e para a comunidade, num lugar partilhado por todos.

E este é igualmente o resultado da materialização dos propósitos educativos e do sucesso das utilizações das ferramentas e metodologias empregues na sala de aula, entendidos como sites funcionais.

1 _ Investigação Ação

1.1-O que é a investigação-ação?

A investigação ação é uma metodologia que interfere diretamente na divisão habitual entre a teoria e a prática, não é possível encontrar uma definição única dada a imensidão de propostas e formas de a colocar em prática, (Noffke e Somekh, 2010). Com alguma frequência se atribui a sua criação a Lewin (1946) que levou o método à prática no exercício da psicologia social, será, no entanto, um pouco difícil data-lo de forma exata, visto ser um método com bases pragmáticas, (Tripp, 2005, p.443-461).

A investigação ação pode ser caracterizada como uma metodologia de investigação que promove em paralelo com a ação uma investigação, tem como base um processo cíclico no qual são colocadas em prática as alterações consideradas relevantes e pertinentes, fruto da observação do ciclo imediatamente anterior, (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379).

Essencial, aparte as perspetivas que se tenham sobre a metodologia, é a reflexão que o professor, envolvido, faz da sua prática, permitindo-lhe inverter o rumo se tal for necessário, definindo novas estratégias de intervenção em contexto pedagógico (ibidem).

Existem sérias dúvidas quanto à inclusão da metodologia na investigação dita fundamental e básica, que neste caso fomenta o conhecimento geral, ao invés de fomentar, como é o caso da primeira, uma componente ideológica na qual é conferida uma individualidade própria, que corresponde a uma personalização. Tal não pode ser deixado de ser entendido como uma sucessão de planos de investigação multimetodológicos, logo mistos, (Coutinho, 2005).

O que é então a investigação-ação? Pergunta à qual será difícil responder, mas que alguns investigadores foram encontrando formas de a caracterizar:

- a) Elliot (1993) define a investigação-ação como um estudo de uma situação social, que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma;
- b) Kemmis (1984) refere que a investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica;

- c) Lomax (1990) sublinha que a investigação-ação se trata de uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria;
- d) Bartolomé (1986) define a investigação-ação como um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais acerca da sua própria prática.

Em relação à educação a investigação ação analisa a realidade, estimulando a tomada de decisões sentido da mudança. Para que tal aconteça, os seus agentes devem consciencializar-se de que do contraste dos significados que advém da reflexão, emerge a construção do conhecimento, (Mesquita-Pires, 2010, p.66-83).

Segundo os princípios filosóficos de Jurgen Habermas, a investigação deve conter em si uma intenção de mudança de paradigma, promovendo o conhecimento emancipatório que põe a descoberto os condicionalismos do acesso ao conhecimento, (Coutinho,2005).

Neste contexto teórico mais interventivo e transformador surgem no campo da investigação educativa, um conjunto de metodologias com um espectro mais abrangente. Centram a reflexão na crítica por um lado e na atitude operacional das práticas por outro, porque são um ponto de partida para as emergências teóricas (ibidem).

1.1.1- Os mediadores da metodologia

A prática só tem a ganhar com conceito do professor investigador, o complexo e desafiador contexto escolar isso exige, enraizado no pensamento de Dewey, onde as mesmas têm vindo a ganhar importância, (Vasconcelos, 2018).

Historicamente a investigação ação tem sido de grande importância para a formação de professores e investigadores, que fazem com que a mesma tenha ampla aplicação em contexto educativo, fulcral na melhoria do ensino/aprendizagem, na ligação da prática à teoria e no papel emancipatório dos professores (ibidem).

Eisner (2002) refere que dada a profissão do professor ser na maior parte das vezes um ato solitário, torna-se frequente cair em rotinas contrárias à evolução profissional e ao crescimento pessoal. Para que tal não aconteça é necessário ter consciência do seu trabalho, adquirida pelo feedback da prática, tratando-a como uma oportunidade onde se ensina e se aprende, (Ibidem).

Acresce o facto de que os professores de artes se encontram no “olho do furacão”, quando tratamos das grandes transformações sociais, tecnológicas e

educativas, conferindo-lhe uma importância bastante diferente do que se assim não fosse (Ibidem).

Vasconcelos (2018), citando Dana (2013), refere que os cinco E's do professor investigador são caracterizados por:

- a) Engage-envolver os alunos proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem de qualidade;
- b) Enable-permitir que outros aprendam com a pesquisa;
- c) Expand-expandir a base de conhecimento do ensino/aprendizagem, associando a teoria à prática;
- d) Express-Expressar a identidade única;
- e) Embrace- empenhar-se na prática questionando para estudar.

A mesma autora/investigadora refere citando McNiff (2002) que as questões fundamentais da investigação ação são:

- a) qual a minha preocupação/questão?
- b) como conseguir evidências que justifiquem a questão?
- c) O que vou fazer sobre isso?
- d) Como testar a validade das minhas afirmações?
- e) Como testar as conclusões?
- f) Como modificar a prática em função da avaliação?
- g) Como explicar a validade do conhecimento obtido?
- h) Como explicar o significado do meu trabalho?

A prática profissional docente não se deve limitar simplesmente à transmissão de conhecimento, mas também ao exercício de investigação desenvolvida na complexidade que envolve o contexto pedagógico, na relação que estabelece com a estrutura sociocultural e psicoafectiva dos alunos. Não menos importante é que a ação do professor pode visar somente a pesquisa, sem intuito de intervir, funcionando então como um mecanismo de problematização, (Cortesão & Stoer, 1997, p.7-26).

A forma como o currículo se deve aplicar e a exigência quando se faz, leva a que o professor não seja somente um executor, mas também um decisor, gestor e intérprete crítico de orientações globalizadas. Também é verdade que a base do sucesso de ser professor é a sua capacidade para construir currículo em parceria com os seus alunos e colegas, conferindo-lhe singularidade e personalização (Alarcão, 2001).

Parece ser evidente que o método proporciona bases de caráter metodológico e conceptual que ajudam os docentes a compreender as singularidades da ação educativa, questionando-a em aspetos que considere relevantes impelindo-a a encontrar novas possibilidades, promovendo assim mudança normalmente alicerçadas na necessidade, (Mesquita-Pires, 2010, p.66-83).

1.1.2- Como podemos caracterizar a metodologia? quais as suas finalidades?

As características principais da investigação ação, segundo Coutinho (2009), Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999), caracterizada por serem de pesquisa, essencialmente prática, são:

- a) Participativa e colaborativa, pois implica todos os envolvidos no processo;
- b) Prática e intervenção, pois não se limita ao campo teórico;
- c) Cíclica, pois envolve uma espiral de ciclos;
- d) Crítica, pois atuam como agente de mudança;
- e) Auta avaliativa, porque a mudança necessita de avaliação.

As principais vantagens da investigação-ação são a melhoria da componente prática do processo, bem como a forma como questiona a prática social e os valores que daí advêm. Resulta deste processo a clarividência dos discursos teóricos e das práticas, (Latorre, 2003).

Os objetivos da metodologia são os de melhorar, compreender e reformular práticas, procedendo a micro intervenções e apresentar, quase de imediato, os seus resultados práticos. Planejar, atuar e observar, refletindo cuidadosamente sobre aqueles resultados induz a melhoria e o conhecimento sobre as práticas envolvidas no processo, tendo como objetivos, (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379):

- a) Melhorar/transformar a prática social;
- b) Articular a investigação ação e a formação;
- c) Aproximarmo-nos da mudança;
- d) Formar educadores protagonistas.

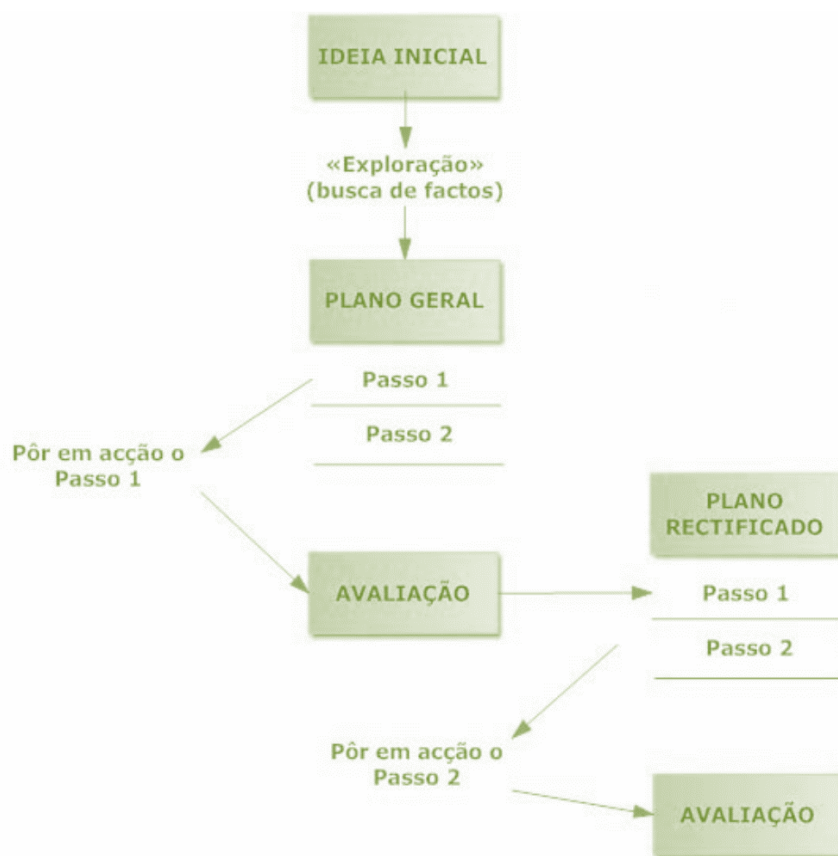
1.1.3 - Tipo e modelos de investigação-ação

A investigação-ação faz depender do contexto a situação específica, e do tipo de discentes a sua tipologia, que normalmente divide em três grandes áreas, segundo (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379):

- a) Técnica - Acontece quando a proposta de investigação-ação é colocada a partir do exterior do contexto educativo, na qual é definida a metodologia a utilizar e os objetivos a atingir, o professor limita-se a colocar em prática;
- b) Prática - O professor conduz o processo de investigação com autonomia e protagonismo, os agentes externos assumem uma relação de cooperação;
- c) Crítica ou emancipatória - Procura promover a melhoria da ação, facilitando e implementando a partir da transformação do sistema.

Os principais modelos de investigação ação são quatro - visões de um processo metodológico - que apesar de não serem radicalmente diferentes e partirem de um precursor, o modelo de Kurt Lewin, são propostas de abordagem diferenciadas, (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379).

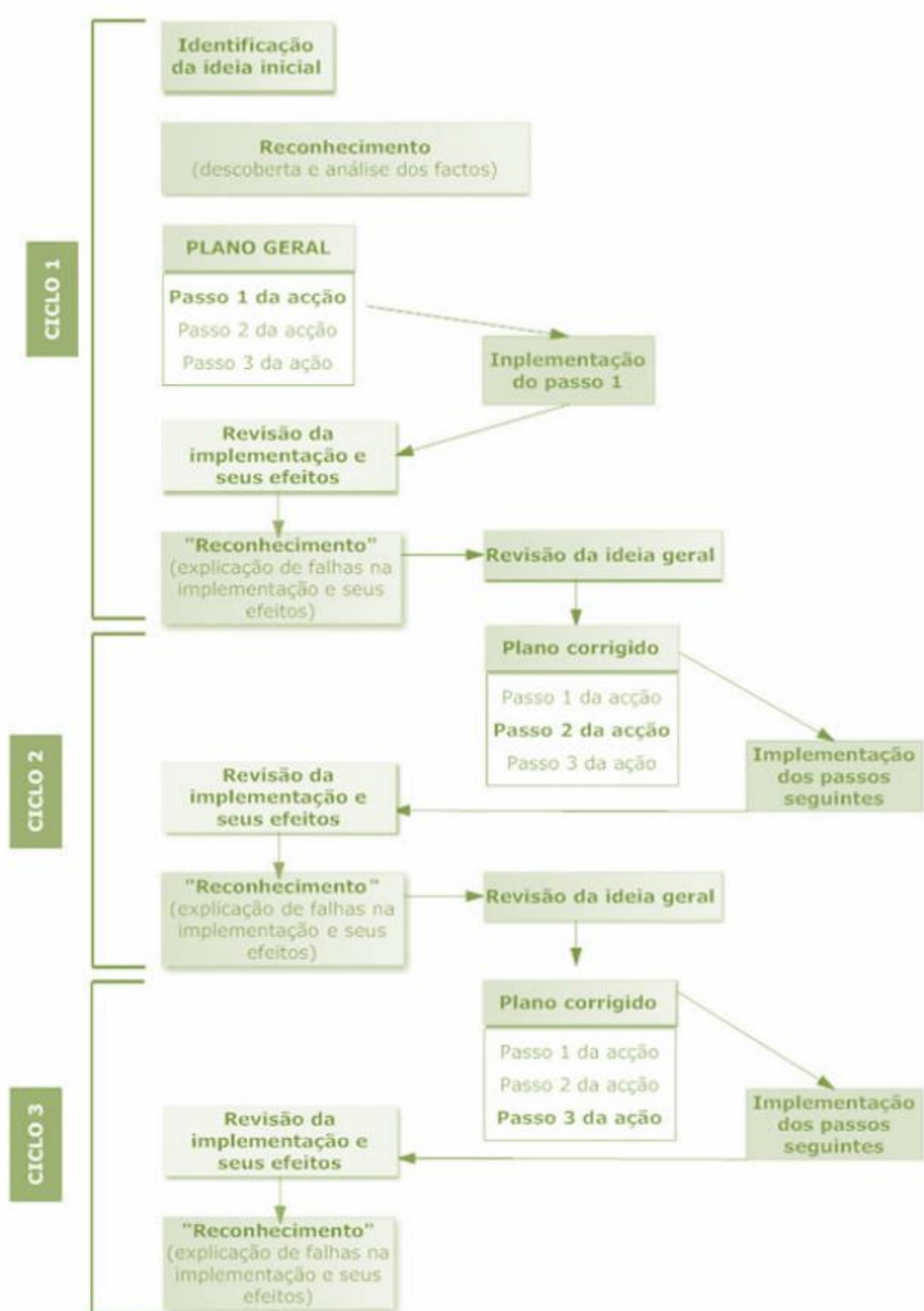
Fig. 1-Modelo de investigação de Lewin, 1946 (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009)



p.355-379)

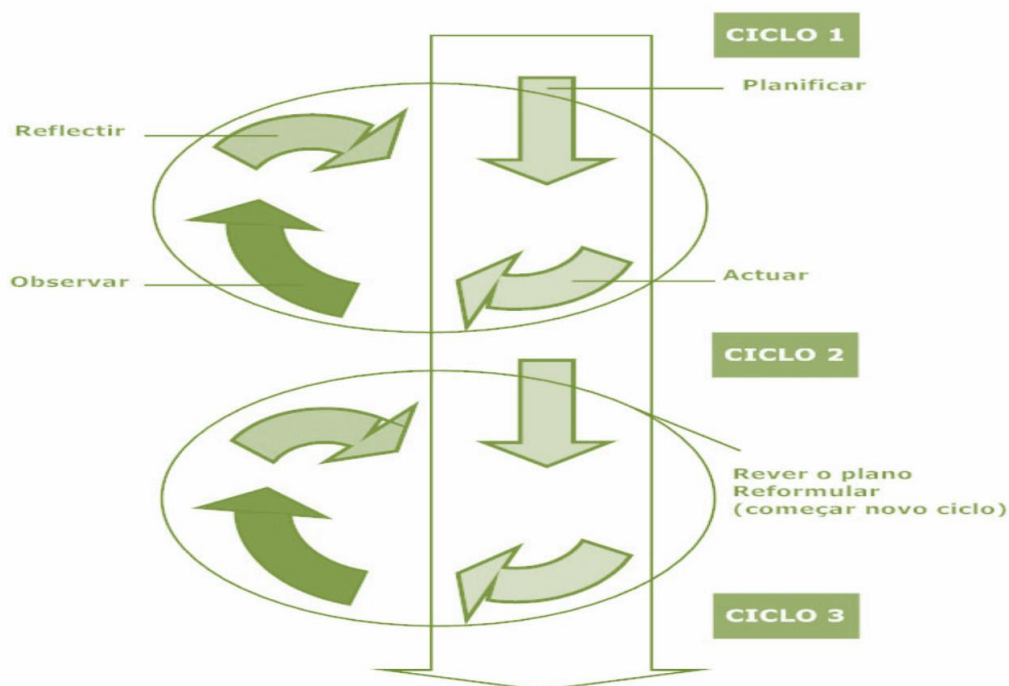
Para Kurt Lewin com o propósito de resolver um problema relevante a investigação parte de uma ideia geral para a qual é traçado um plano de ação, tendo em conta as suas potencialidades e limitações (Castro, 2012).

Fig. 2-Ciclo de investigação ação de Elliot, 1993 (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379)



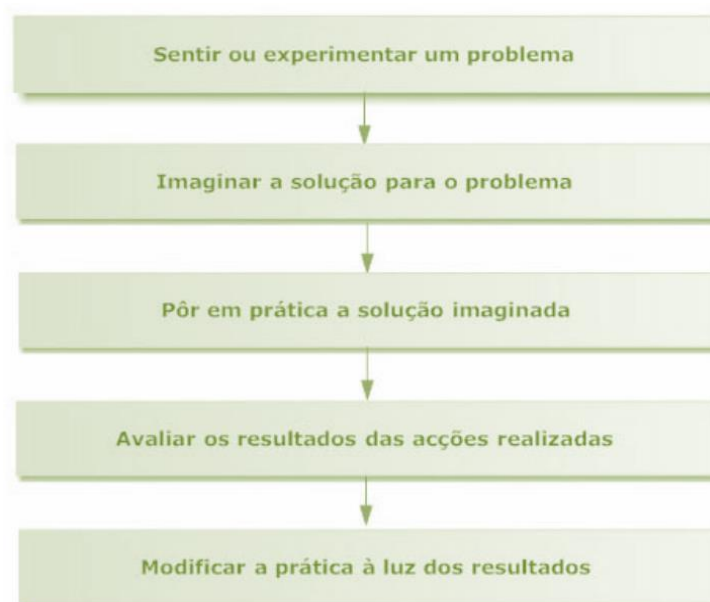
Elliot apresenta três fases para o desenvolvimento da metodologia: A identificação do problema a investigar; a apresentação de hipóteses e elaboração do plano de ação (Castro, 2012).

Fig. 3-Momentos da metodologia de Kemmis, 1989 (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379)



Para Stephen Kemmis a metodologia implica quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão, que implicam uma prospeção e autorreflexão contínua por parte do mediador (Castro, 2012).

Fig. 4-Ciclo de investigação ação de Whitehead (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p.355-379)



Whitehead propõe um modelo que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional (Castro, 2012).

1.1.4 - Fases e técnicas da investigação ação

A metodologia é descrita em todos os modelos e por todos os autores como cíclica, na medida em que as fases que procedem podem ser antecedidas, servindo de estrutura de planificação a novas abordagens estes ciclos podem compreender seis fases, (Lessard-Hérbert, Goyette, & Boutin, 1996):

- a) Exploração e análise de experiência;
- b) Enunciado de um problema de investigação;
- c) Planificação de um projeto;
- d) Realização do projeto;
- e) Apresentação e análise de resultados;
- f) Interpretação, conclusão e tomada de decisão.

As fases acima referidas englobam as operações de pré-intervenção, as operações de intervenção e as operações de avaliação.

As técnicas da metodologia são baseadas na recolha de informação, segundo Latorre (2003), com o intuito de facilitar a fase da reflexão e com o propósito de distanciar o mediador da sua análise, são divididas em três categorias: baseadas na informação, baseadas na conversação e na análise de documentos.

As técnicas baseadas na observação são caracterizadas pela observação participante, pelas notas de campo, pelos memorandos analíticos e pelas escalas de medida (Castro, 2012).

As técnicas baseadas na conversação são caracterizadas pelos questionários, pela formação de grupos de discussão e pelas entrevistas (Castro, 2010).

A análise de documentos é caracterizada pela consulta de documentos oficiais, documentos pessoais, pela utilização de meios audiovisuais como a fotografia, o vídeo e o áudio, (Castro, 2012).

A investigação ação tem-se revelado como um instrumento valioso na abordagem curricular no atual contexto pedagógico, operacionalizando diversas matérias que de outra forma ficariam sem resposta, (Sanches, 2005, p.127-142).

2 _ Investigação-Ação na intervenção

2.1-Introdução

A presente intervenção decorre da necessidade de estimular a turma de desenho A do 12º ano de escolaridade, da Escola Rainha Dª Leonor em Lisboa. Após a sua observação durante o período compreendido entre novembro de 2018 e fevereiro de 2019. A maioria dos alunos demonstraram falta de expectativa no que concerne ao seu futuro no campo das artes, uma apatia que se revelava no mediano empenho nas atividades da disciplina e alguma falta de inclusividade em sala de aula.

Compulsado o currículo oficial da disciplina e verificado o seu enquadramento, decidiu o professor investigador impulsionar uma nova dinâmica em sala de aula. Na implementação de um ciclo de investigação-ação foi escolhida a arte site specific, como forma de introduzir a arte contemporânea em sala de aula.

No que concerne ao processo de investigação delineámos cinco fases para o mesmo: na primeira fase observámos os alunos em contexto de sala de aula, tomando contacto com as dificuldades por eles demonstradas; na segunda fase promovemos a seleção de grupos de trabalho, apresentando em simultâneo a planificação da unidade didática; na terceira promovemos a organização das unidades de trabalho que constituíram a unidade didática, definindo prazos e promovendo a discussão do projeto; na quarta monitorizámos o processo e na quinta, e última fase, fomentámos a integração e envolvimento de todos os alunos no projeto.

2.2- Questões de partida

As questões de partida que formulámos foram: Com a introdução de uma unidade didática baseada em arte contemporânea, nomeadamente o site specific, que tem em si mesmo um conjunto de características que respondem aos problemas diagnosticados na fase da observação, conseguiremos alterar o estado emocional dos alunos? Conseguiremos melhorar a ideia do futuro artístico de cada um dos alunos? Conseguiremos dar oportunidade de expressão aos alunos que não se mostram incluídos pela metodologia de ensino seguida até agora?

Alicerçados nas teorias e métodos, acima expostos, percebemos que as questões iniciais são importantes para o resultado da investigação, e que o envolvimento dos alunos requer temáticas atuais que lhes digam respeito.

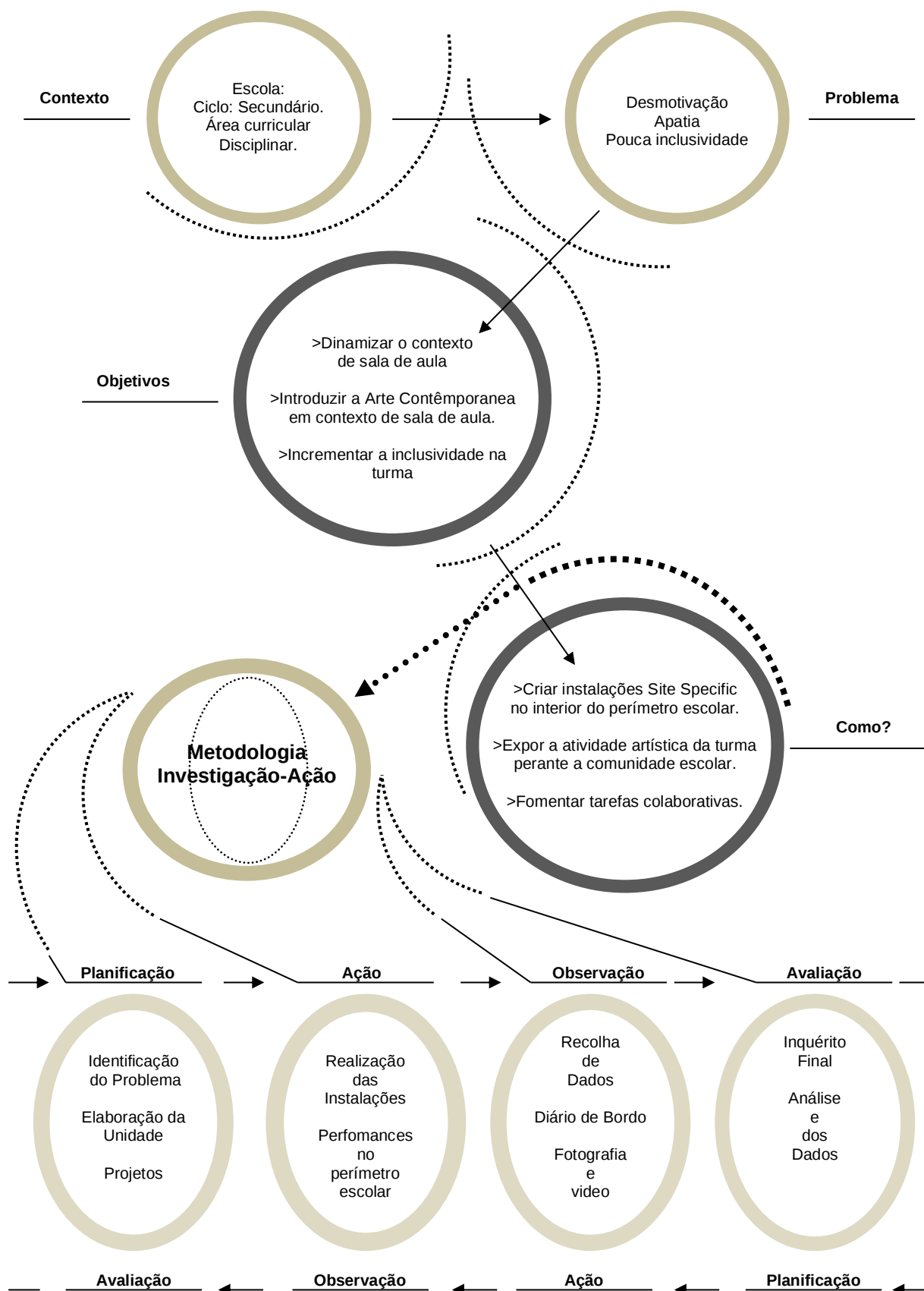


Fig. 5-Esquema da nossa intervenção

A temática foi introduzida através da visita ao museu MAAT, na qual os alunos tiveram a oportunidade de experienciar alguns exemplos da arte site specific, bem como tomar contacto com um dos temas que marca a sua geração: o excesso de plástico nos oceanos - que esteve na origem da exposição “Overflow” do artista plástico Kawamata.

Embora nem todos os grupos formados tenham escolhido o tema sugerido, nem tal era obrigatório que assim fosse, a maioria acabou por tomar como referência temas ambientais, que motivaram bastante pesquisa e debate entre os seus membros.

Na presente intervenção investigou-se como a introdução da arte contemporânea em contexto da disciplina de desenho do 12º ano de escolaridade proporciona as seguintes oportunidades educativas:

- a) Incrementa e potencia a escolha de artes no acesso ao ensino superior;
- b) Incrementa o trabalho colaborativo em contexto de grupo;
- c) Incrementa a inclusividade e a multiculturalidade.

2.3- Desenho da investigação e planificação da intervenção

Voltamos à metodologia indicada por Latorre (2003), o qual refere que as técnicas da metodologia da investigação-ação são divididas em três categorias: baseadas na informação, baseadas na conversação e na análise de documentos.

Na primeira fase aplicámos a técnica da observação, quando assistimos às aulas, tomámos as notas em campo, às quais voltaríamos mais tarde, e realizámos a grelha de observação.

Na segunda fase aplicámos a técnica da conversação, na qual instigámos a formação de grupos.

Na terceira fase utilizámos a técnica da análise de documentos, quando procedemos à gravação vídeo e fotografamos as várias fases do projeto.

Assim o desenho da investigação foi iniciado com as aulas assistidas onde nos foi possível interagir com os alunos e com o contexto escolar. Nesta fase foi importante observar a relação entre os alunos e o contexto de grupo que daí resultava, também foi essencial para estudar a dinâmica de cada um dos alunos e a sua relação com a área das artes e com a escola. Não realizámos inquérito inicial porque as perguntas de partida para o projeto não teriam resposta adequada por parte dos alunos. Foi ficando cada vez mais evidente a ténue relação entre os alunos e a arte site specific, nesta fase

a proximidade com os alunos foi crucial na medida em que possibilitou recolher informação sobre as necessidades de cada um dos grupos.

O desenho da intervenção foi espelhado na planificação da unidade didática que intitulamos por “Trip to Overflow “, (anexo 1), constituída por cinco unidades de trabalho que considerámos suficientes para desenvolver a nossa investigação.

2.4-Recolha de dados

Como já referimos anteriormente, e agora salientamos, a recolha de informação é uma das técnicas da investigação-ação. A nossa intervenção teve como recolha de dados os momentos que passamos descrever:

a) Diário de bordo - das aulas assistidas e durante a intervenção. O registo diário foi importante e teve dois momentos distintos:

a1) Durante as aulas assistidas permitiu registar os momentos decisivos que nos levariam às perguntas iniciais, nomeadamente, clivagens entre alunos com personalidades diferentes, reações às avaliações, metodologias de trabalho mais evidentes e de maior expressão, relacionamento entre grupos de alunos e comportamentos contextualizados em ambiente de sala de aula;

a2) No decorrer da intervenção o diário de bordo revelou-se essencial na medida em que nos permitiu rever a nossa mediação ao final de cada aula, permitindo-nos assim estabelecer intervenções pontuais tendo em conta os registos efetuados. Para além disso foi decisivo nos momentos em que existiam algumas dúvidas, nomeadamente as que envolviam explicações anotadas no mesmo, e que passavam de imediato a ser utilizadas em outro contexto e com outro grupo.

b) A grelha de observação (anexo 3) - foi um elemento auxiliar no que diz respeito, principalmente, à avaliação dos alunos. Na mesma tomámos nota das atitudes, dos valores, dos conceitos e das práticas. Este conjunto de elementos fazem parte do currículo oficial e que, normalmente, são utilizados para qualificar cada um dos alunos.

c) Procedemos à gravação de vídeo de todas as fases do processo, com exceção das aulas observadas. Este elemento da recolha de dados revelou-se central na investigação ação, a partir conseguimos estabelecer a dinâmica de cada grupo, o que se tornou bastante útil quando realizámos a discussão de resultados.

d) Procedemos à reportagem fotográfica das fases do processo, o que nos permitiu reconstituir os momentos de maior importância da intervenção.

e) Elaborámos um inquérito no final do projeto, constituído por um conjunto de questões direcionadas para a nossa prática.

O registo do processo foi tão ou mais importante na investigação, que o registo do resultado do trabalho dos alunos, o que para nós salienta as qualidades da metodologia utilizada. Pensamos que tal não seria possível se o processo metodológico utilizado fosse outro que não aquele, o que reforça as qualidades enumeradas e retratadas pelos investigadores/autores atrás mencionados.

3_ Metodologia de projeto

3.1 - Introdução

Uma das razões que nos levou a escolher o site-specific como arte a introduzir em contexto de sala de aula tem a ver com a sua conceção que implica, digamos, obrigatoriamente a utilização de uma metodologia de projeto. Sobretudo na prática letiva do 3º ciclo e secundário os exemplos são muitos e variados, na maior parte das vezes é utilizada para conduzir processos de investigação ação, mas também como forma de motivação e estímulo na cooperação entre alunos em sala de aula.

Pedagogicamente o projeto é uma forma de educação com base numa metodologia de investigação, que tem como ponto de partida a pesquisa, conduzindo na maioria das vezes à obtenção de saberes, (Many & Guimarães, 2006).

Importa salientar que o trabalho de projeto é uma metodologia que envolve um conjunto de técnicas e procedimentos que visam estudar determinadas realidades sociais, artísticas, entre outras. Permite a quem a utiliza antecipar e orientar os trilhos dos interlocutores do projeto, tendo a investigação e análise dos problemas como objetivo central, (Leite, Malpique & Santos, 2001).

Tem como principal objetivo o desenvolvimento e concretização de projetos em situações reais, no nosso caso a montagem de uma instalação, centrado na resolução de problemas que visam também a aquisição de capacidades e competências pessoais (Ruivo & Ferrito, 2010, p.3-7). A estreita ligação entre a teoria e a prática faz com que o suporte teórico seja facilmente aplicado e os resultados se tornem evidentes num curto espaço de tempo.

É também com a tentativa de intervenção, pois não se baseia somente numa investigação do problema, que a metodologia e o trabalho de projeto se aproximam da investigação-ação (Ibidem).

3.1.1 - Cronologia

Foi com a educação moderna que se deram os passos decisivos em relação à metodologia projetual em contexto educativo. Claro que já em tempos bastante mais longínquos Dewey acreditava nela, estando alicerçado na sua obra que destaca as vantagens da pedagogia do projeto e a sua ligação com a realidade. É realizando que aprendemos, com objetivos previamente delineados num contexto social, muito importante também é que alguns desses projetos sejam iniciados na escola com orientação dos professores (Boutinet, 1997).

A doutrina da educação artística de base cognitiva em Portugal foi disseminada a partir de 1978 através da Escola Superior de Educação de Estocolmo através de um curso de formação de formadores realizado no Porto no mesmo ano (Castro e Ricardo, 2002). Atualmente é uma das metodologias empregues pelo Movimento Escola Moderna, através de Sérgio Niza (Agostinho, 2017, p.9-21).

3.1.2-Objetivos e vantagens da metodologia

Um dos objetivos da metodologia é permitir a participação ativa dos alunos em problemas de carácter social, tornando possível o seu envolvimento com a sociedade e vice-versa. As causas sociais não se restringem apenas ao contexto escolar, logo o crescimento e desenvolvimento ético, humano e social é maior quando se emprega a metodologia de projeto, (Leite, Malpique & Santos, 2001).

Ao fazer a ligação entre os vários conteúdos disciplinares, o aluno consegue alcançar o propósito individual de cada uma das disciplinas, centrando-as num projeto. As premissas iniciais deixam de fazer sentido e as barreiras curriculares esbatem-se, com um propósito bem definido, o de atingir o melhor resultado possível com a execução do projeto (ibidem).

Uma entre as inúmeras vantagens da metodologia é a relação que se cria entre a prática e a teoria, entre a aprendizagem escolar e os ensinamentos sociais. A possibilidade de o aluno poder construir a individualidade do seu saber projeta-o no futuro, tornando-o mais exigente, (Mateus, 2011, p.3-15).

3.2 - O empoderamento

No que diz respeito ao professor, o empoderamento é-lhe conferido de diversas formas, desde a iniciativa da gestão do projeto, até ao resultado final que é a prova da consistência do seu trabalho. Assume ainda a coordenação, a função de facilitador de contactos, de tutor, e ainda de observador no desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos (Agostinho, 2017, p.9-21).

A pedagogia para a autonomia promove e empodera o aluno conferindo-lhe o poder de decisão sobre o tipo de conhecimento que quer obter. Empodera da mesma forma quando coloca o professor e o aluno mesmo nível, corporizando no projeto o objetivo de ambas as partes.

Aos alunos é possibilitada a decisão sobre os temas a abordar, bem como a forma como o fazem e as disciplinas artísticas e outras que querem envolver. Aprendem a realizar trabalho de grupo, a gerir conflitos com os colegas e a praticar a autodisciplina nos estudos e pesquisas. É-lhes permitido e incentivada a prática de métodos experimentais que dão lugar a mudanças de paradigma no ensino/aprendizagem. O empoderamento surge ainda na criação de hábitos de trabalho, na investigação, observação, reflexão, planificação e gestão do tempo, que conduzem à otimização do processo criativo (Mateus, 2011, p.3-15).

A gestão do processo empodera cada um dos seus interlocutores, alunos e professores, na medida em que requer a participação de todos no trabalho cooperativo. A cooperação exige a participação de todos os elementos, no desempenho de tarefas adaptadas às qualidades individuais de cada um dos envolvidos, num trabalho conjunto, planificado e consensual. Resulta numa aprendizagem cujo processo é tão ou mais importante que o resultado final (Ibidem).

Finalmente o empoderamento é também resultado do saber fazer, refletido na organização e realização de trabalho de grupo, indispensável para a integração no mercado de trabalho atual.

3.3 - Fases da metodologia

O trabalho de projeto tem uma estrutura faseada por etapas que se iniciam na identificação do problema e terminam na avaliação final, (Leite, Malpique & Santos, 2001). Inicia-se pela fase que corresponde à identificação e mapeamento de problemas. Segue-se a fase do diagnóstico, que determina os pontos fortes e fracos do projeto, nesta fase a seleção do tema deve funcionar como um polo aglutinador da discussão, de onde deverão surgir algumas das orientações para a investigação, (Beane, 2003). A fase de pesquisa e produção caracteriza-se pelo trabalho de campo, pela recolha e registo de dados, e pela produção que é o resultado final de todo o processo. A última fase é a apresentação que surge como a etapa final da estrutura do projeto, (ibidem).

Na fase da identificação e seleção do problema o professor faz a mediação do processo, de forma a possibilitar aos alunos o desenvolvimento da sua autonomia por intermédio do exercício da responsabilização e espírito crítico. A tempestade e confronto

de ideias são nesta fase bons exercícios para a discussão dos problemas que interessam aos alunos. O professor deve estimular o desejo de mudança direcionando a pesquisa para pontos de interesse que motivem e fomentem a pesquisa e o estudo, (Nogueira, 2010, p.47-56).

Na planificação do trabalho procede-se ao diagnóstico determinando pontos fracos e fortes da possível intervenção. A partir daí determinam-se as fases do projeto, que deverão corresponder à execução, apresentação e avaliação. O planeamento deve ser orientado por questões chave que demonstrem ser essenciais para a sua estrutura:

- a) Qual é o problema?
- b) O que vamos fazer?
- c) Porquê?
- d) Como é que vamos fazer?

A recolha de dados, pesquisa e levantamento dos recursos necessários à implementação do projeto é realizada no decurso das fases, bem como a divisão das tarefas para cada um dos membros que integram os grupos, (ibidem).

Na produção do projeto recolhe-se e seleciona-se informação de acordo com os objetivos anteriormente definidos. O método de pesquisa denominado por investigação/ação produz elementos de resposta que motivam os alunos, nomeadamente demonstra que projetos inovadores podem ser clarificados, aprofundados e divulgados em parceria com a metodologia de projeto. A adoção deste procedimento de pesquisa promove o aparecimento de soluções de grupo para problemáticas que à partida poderiam parecer não ter solução (Ibidem).

A apresentação inicia-se com o projeto concluído. Normalmente é planeada durante a fase da produção, com o lançamento de algumas ideias pontuais, onde devem ser bem escolhidos os meios e a forma como se vai proceder à apresentação do projeto. A orientação do professor é necessária nos ensaios e deve envolver todo o grupo de forma a que transpareça o processo.

A avaliação deve ser sistemática e contínua, reflexiva em relação às práticas utilizadas. É através da avaliação que se determina a qualidade do projeto, a forma como deverá continuar e as suas necessidades. A importância da autoavaliação revela-se na autoestima e na autonomia dos alunos (ibidem)

As fases são importantes e consecutivas, dependem umas das outras e interligadas formam o processo que constitui a metodologia, a nossa intervenção,

baseada na investigação ação, teve como aliado o projeto também caracterizado por ser cooperativo.

3.4 - Caracterização da metodologia como trabalho cooperativo

Com o início do projeto identifica-se o problema, que depois de debatido fomentará a divisão da turma em vários grupos de trabalho. Cada um deles tratará de um problema parcelar enquadrado no tema geral. Serão organizados de forma a obterem o melhor resultado possível tendo em conta o resultado final do projeto. Como grupo devem cooperar e apoiar-se, o que nega a lógica da competitividade e do individualismo (Nogueira, 2010, p.47-56).

A satisfação dos objetivos de um grupo de trabalho é atingida quando gera uma estrutura cooperativa, que cria interdependências entre os vários elementos que o compõem. Os objetivos só serão atingidos individualmente se o grupo os alcançar no seu conjunto, ao contrário da forma tradicional de ensino/aprendizagem que assenta numa estrutura competitiva, (Bessa & Fontaine, 1989).

O trabalho cooperativo em grupo é especialmente importante para a aplicação da metodologia de projeto, pois desenvolve o respeito pelo outro, promove a solidariedade e a entreaajuda. Contribui igualmente para a formação pessoal e social de cada um dos alunos, amplificando as ligações e a autoestima (Nogueira, 2010, p.47-56).

Quando se verifica o aumento de competitividade dentro do grupo podem aumentar as situações de conflitualidade, que deverão passar pelo mediador, existindo uma liderança no interior do grupo deve assumir essa função, no entanto o professor poderá sê-lo em caso de ausência do primeiro (Ibidem).

Uma das formas de incrementar a qualidade do ensino encontra-se no desenvolvimento de práticas colaborativas entre alunos e professores. Assim amplifica-se a qualidade de aprendizagem dos alunos, promovendo-se a igualdade de oportunidades, a responsabilidade e a cooperação (Ibidem).

1 _ Contextualização da intervenção

1.1- Contextualização no agrupamento de escolas

A intervenção em causa foi realizada num contexto escolar descrito em projeto educativo como rico, heterogéneo e plural, refletindo-se no ambiente dentro e fora da sala de aula. A associação de pais é caracterizada pelo elevado nível de instrução e contribui de forma construtiva na elaboração de currículos e outras matérias que dizem respeito à comunidade escolar.

A sala onde assistimos e lecionámos é ampla, bem iluminada, artificial e naturalmente, possui estiradores de média dimensão e pias de lavagem. Para além das condições descritas, a escola possui, ainda, salas de informática, laboratórios destinados a ciências experimentais, vários espaços desportivos, interiores e exteriores, biblioteca, e recintos polivalentes cobertos, que de uma forma, ou de outra, cumprem, minimamente a função a que se destinam.

1.2 – Contextualização na prática docente do Professor Regente

Iniciámos a prática dia 16 de outubro de 2018, assistindo às aulas lecionadas pelo Professor regente à turma de 12ºano de Desenho A. Durante três meses assistimos a três horas semanais, concentradas na terça-feira, em dois turnos de 3 horas, nos quais a turma se via dividida.

No decurso das aulas assistidas foi-nos dada a possibilidade de realizar avaliação, tutorada pelo Professor Regente, dos trabalhos dos alunos, bem como assistir à planificação das suas aulas.

Durante um mês lecionámos uma unidade de trabalho intitulada por “trip to overflow”, inicialmente programada para 36 tempos, acabou por ter 40, que decorreu durante o mês de fevereiro de 2019.

A importância do estágio reflete-se no trabalho que foi desenvolvido pelos alunos, na capacidade e particularidade que o mesmo teve em gerar expectativas, nas oportunidades e nos materiais pedagógicos que contribuíram para o nosso crescimento profissional.

2 _ Planificação de uma unidade de trabalho assistida

2.1 – Planificação da Autoria do Professor Regente

As aulas assistidas concentraram-se, no início do ano letivo e foram articuladas com o programa curricular do ministério da educação do 12º ano de desenho A, ao qual foram sendo adicionadas unidades de trabalho, que visavam dotar os alunos das competências necessárias, para atingirem as metas curriculares.

As unidades de trabalho começam por ser apresentadas aos alunos, quer nos objetivos que pretendem alcançar como nos métodos e técnicas necessárias para tal acontecer. Os primeiros 30 min da aula introdutória eram para tirar dúvidas aos alunos, quer da natureza da unidade, como das técnicas a serem utilizadas e o material necessário para a concretizar.

A planificação da unidade vem na continuidade do currículo inicialmente introduzido, no qual é estabelecido a matriz para todo o ano letivo.

A opção de utilizar autores de referência para cada uma das unidades, consoante o objetivo a atingir suprime o vácuo criativo inicial.

Durante o período a que assistimos a matriz inicial pressupunha o desenho de figuras geométricas. Para atingir os vários objetivos fundamentais foram lançadas algumas unidades de trabalho, nas quais e em simultâneo, era apresentado um autor de referência, sobre o qual, o aluno deveria efetuar um estudo aligeirado, como forma de iniciar o seu trabalho.

Os conteúdos programáticos, são o reflexo da amplitude desejada para a introdução das unidades de trabalho, que assentam, essencialmente, no tema aberto, que explora os materiais, o sentido, a sintaxe e os procedimentos.

Cada unidade de trabalho teve em média sete aulas, uma de arranque e introdução, cinco de desenvolvimento e uma de conclusão e avaliação.

O perfil de aprendizagens específicas tem a sua base em três orientações principais: Ver/Criar/Comunicar; Observar e Analisar/Manipular e Sintetizar; e finalmente Interpretar e Comunicar.

O processo de avaliação foi realizado com recurso a grelha de avaliação, anexo 3, na qual foram apostas as classificações de cada um dos trabalhos e realizada a média final.

2.2 – Planificação de uma unidade de trabalho do Professor Regente

Título da UT – *Os sólidos e Giorgio Morandi.*

Duração da unidade de trabalho – *14 aulas.*

Quadro 1 – Planificação do Professor Regente-Conteúdos programáticos;

TEMA	PROCEDIMENTOS
Materiais	Meios atuantes e infografia
Procedimentos	Análise e estudo das formas
Sintaxe	Forma e conceitos estruturais da linguagem plástica

Início da unidade de trabalho: *Dia 16 de Outubro de 2018.*

Final da unidade de trabalho: *Dia 30 de Outubro de 2018.*

2.3 – Planificação de uma aula do Professor Regente

Depois de terem sido desenhados conjuntos de sólidos recorrendo a grafite e papel de desenho A2, representaram-se as sombras próprias e projetadas. Já com a análise volumétrica realizada, dá-se início à unidade de trabalho denominada por “Os sólidos e Giorgio Morandi”.

O professor regente inicia a unidade informando os alunos do objetivo do trabalho e das características e cuidados a ter com o mesmo, nomeadamente: a proporção, a perspetiva, o detalhe das formas, a análise do claro/escuro, volume e textura. Explicou ainda a natureza do material a aplicar - pastel de óleo e a forma como iriam realizar a transposição dos desenhos originais para os que queriam transformar.

Utilizando os desenhos de análise a grafite os alunos transpuseram para nova folha, através de mesa de luz, os contornos dos conjuntos originais em madeira: cones de revolução, cilindros, sólidos piramidais e cúbicos. A partir daí foram trabalhados com pastel de óleo de forma a se assemelharem às obras de Giorgio Morandi.

O objetivo da unidade de trabalho foi o de manusear o material riscante - pastel de óleo, num contexto de geometrização preestabelecida. Para além disso tentou o professor regente incutir a instabilidade artística do procedimento, chamando a atenção dos alunos para o facto da natureza do material alterar profundamente o resultado final da obra e ainda dotá-lo de uma densidade, digamos, absurda, algo que, pela sua natureza seria visualmente leve e puro.

3 _ Planificação da unidade didática que serviu de base à intervenção

3.1 – Enquadramento teórico da planificação

As teorias curriculares estão na base da construção do currículo. Segundo Pacheco (2001) existem duas vertentes:

- a) Formal, que define o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar, organizado em disciplinas ou áreas de estudo, como o plano de ação pedagógica;
- b) Informal, caracteriza-o como um conjunto de experiências educativas. um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-determinada.

Para a conceção da planificação da unidade didática tentámos seguir de perto o movimento curricular da pós-reconceptualização, associado ao pós-modernismo, que assume que deixa de haver centralidade curricular, mas sim meta narrativas e modernidade. Afirma a existência de margens, a partir das quais se constrói um currículo cosmopolita, composto por vozes dissonantes que estabelecem relações de alteridade e de outridade, ou seja, consigo mesmo, (Estrela & Ricardo, 2018).

A importância da planificação reside na gestão do currículo e do programa, na organização dos trabalhos práticos e atividades e na identificação dos objetivos da aprendizagem que se pretende atingir, (Vasconcelos, 2018).

Podendo ser sintetizado da seguinte forma:

Para quê? Objetivos.
 O quê?Conteúdos.
 Como? Métodos.
 Quanto tempo?.....Duração.
 Como verificar o progresso?.....Avaliação.
Todos.....Porquê?

Os tipos de planificação que normalmente se usam de acordo com as necessidades curriculares são a planificação de longo prazo, na maioria das vezes anual, a planificação de médio prazo, a que correspondem as unidades de trabalho e de curta duração, normalmente uma aula, (Ibidem).

Os principais aspetos que devem ser considerados na planificação são as orientações curriculares, incluindo as oficiais, e programáticas, os instrumentos a usar, o nível etário e grau de desenvolvimento dos alunos, o contexto escolar, a calendarização e a avaliação, (Ibidem).

Quadro 2 – Orientações curriculares e programáticas; baseado em Vasconcelos (2018).

Objetivos	Intenções que guiam o processo de ensino/aprendizagem, expressam-se em termos de desenvolvimento de capacidades dos alunos. Como determinam os conteúdos e atividades a realizar em sala de aula são de grande importância curricular. Muito importantes para determinar os critérios de avaliação.
	Propostas genéricas para aplicação em contexto concreto por parte dos docentes, possibilitam a existência de ciclos e permitem a programação de unidades de trabalho. Conteúdos concetuais – estudo de factos e teorias.

Conteúdos	Conteúdos procedimentais – desenvolvem destreza e capacidade.
	Conteúdos atitudinais – contemplam valores e normas.
Metodologia	Descreve o como ensinar. Lida com a descrição de métodos didáticos, ressaltando as suas características, descreve técnicas de motivação e exposição.
Critérios De Avaliação	Relacionados com os objetivos e conteúdos, comprovam o grau de desenvolvimento dos conhecimentos adquiridos. Contemplam-se aspetos qualitativos. Não só verifica os conhecimentos obtidos como a sua utilidade como diagnóstico do currículo.

A planificação inclui finalidades, objetivos gerais e específicos, conteúdos e atividades, com base neste conjunto de características planificamos a nossa unidade didática, que tenta adequar o currículo oficial com as características do site-specific.

3.2 – Planificação da Unidade Didática a lecionar

3.2.1 – O tipo de arte que se pretende lecionar

A nossa unidade didática acabou por incidir sobre o site-specific, como acima referimos, arte com as características descritas na introdução.

3.2.2 – O tema da unidade didática

A visita à exposição “Overflow” no Matt em Lisboa seria o lançamento do tema da unidade, no entanto a falta de concertação de agendas, exigiu uma planificação alternativa e optou-se pelo visionamento de um powerpoint e vídeos, sendo a visita realizada duas semanas depois do início da unidade. Embora tardia, a visita revelou-se bastante interessante, não só pela instalação principal, mas e principalmente pelas instalações/exposições que se encontravam a decorrer em paralelo, revelando-se uma mais valia para os alunos.

3.2.3 – Planificação da unidade didática

A planificação foi desenvolvida tendo em conta quatro conteúdos fundamentais: Comunicação, Espaço, Dinâmica e Estrutura. Sendo estes articulados pelos seguintes temas: Procedimentos, Sintaxe e Sentido. As competências a desenvolver e os objetivos a atingir foram as duas metas que considerámos, para além delas fazem parte da planificação os materiais, as estratégias, os recursos, a avaliação e o número de tempos.

A primeira unidade de trabalho foi denominada por “plus a few drops to overflow”, consistiu na visita ao Museu de Arte Contemporânea MAAT na qual assistimos a dois tipos de instalação e duas exposições. Embora tivesse sido reposicionada para segunda unidade, acabou por ser bastante elucidativa das características e particularidades da arte site-specific. A visita foi precedida das formalidades que assistem este tipo de

atividade letiva, com o preenchimento prévio da autorização, por parte do encarregado de educação e em simultâneo o conhecimento à Direção da Escola. O encontro foi marcado junto ao museu, para as 14.30h do dia 21 de fevereiro de 2018. Iniciámos a visita pela instalação de Tadashi Kawamata, da qual os alunos procederam ao registo nos seus diários gráficos, de seguida visitámos e assistimos ao vídeo da instalação de Jonhan Freeman & Justin Lowe, por fim visitámos a exposição de João Louro e a retrospectiva da obra de Haus Wittgenstein.

Pensamos que para além de profícua para o desenvolvimento do trabalho de cada grupo, também o foi no campo da aprendizagem da arte contemporânea e da arquitetura.

A segunda unidade de trabalho intitulou-se de “a place to overflow” e consistiu na deambulação pelo espaço escolar, interior e exterior, com vista a selecionar o local para a instalação de cada grupo. Nesta unidade foi solicitado o registo rápido, tipo esboço, registo fotográfico e filmagem do local selecionado.

A terceira unidade intitulou-se “drawing the overflow”, nela foi proposto aos alunos que, numa folha de papel de cenário de 1x5m projetassem a sua instalação. Utilizando todas as técnicas que considerassem necessárias para a compreensão da ideia subjacente ao projeto do grupo.

A quarta unidade de trabalho intitulou-se por “Install overflow”, na qual foi proposto aos alunos que executassem as instalações projetadas na unidade anterior, no local escolhido na segunda unidade.

A quinta unidade de trabalho intitulou-se “performance the overflow”, nesta unidade foi proposto que os alunos realizassem uma performance que caracterizasse cada uma das suas instalações. Esta unidade foi transformada para a maioria dos grupos em “paint the overflow”, como descreveremos a seguir, dada a falta de tempo para organizar as performances, uma vez que este se tornou escasso devido ao alongamento das unidades anteriores.

3.3 – Planificação de uma aula

A planificação de cada uma das aulas foi realizada tendo em conta o desenvolvimento da aula passada e a planificação geral da unidade didática. As aulas de terça-feira estavam articuladas em 2 turnos, o que nos deu a possibilidade de acompanhar, com maior proximidade, o trabalho de cada um dos grupos.

No início da aula (consideramos aula a totalidade dos tempos nesse dia) fazemos uma passagem pelos grupos, com o propósito de analisar a progressão do trabalho, seguidamente identificamos os problemas de cada um deles, anotando no

diário gráfico. Enquanto visitamos os restantes grupos, planeamos e anotamos estratégias de intervenção, que visaram colmatar as dúvidas de cada um deles. Na segunda abordagem aos grupos fomos deixando algumas dúvidas em relação à orientação do projeto, quando as havia, e complementando com algumas ideias, quando tal era necessário.

Durante a fase de desenho do projeto, crucial para o resultado final, o planeamento das aulas foi reajustado por diversas vezes, de acordo com a necessidade dos grupos. A cada aula que passou a planificação foi enriquecida, com o contributo do professor e dos alunos. Pode-se dizer que a planificação foi o guião do processo, e como tal, conduziu-nos, orientando-o de forma retroativa.

A elaboração da planificação da unidade teve por base os currículos e as metas pedagógicas previstos/as pela DGAE, por tal o seu resultado final é extenso e de alguma complexidade, mitigado pelas planificações diárias, que foram eliminando as partes acessórias.

A principal dificuldade encontrada foi a de concertar as horas das unidades em aula com as previamente planificadas, sendo que o tempo em sala de aula será, eternamente, curto.

4_ Componente teórica de apoio à intervenção na unidade didática

4.1-Projeto de âmbito

A unidade didática por foi por nós considerada um projeto de âmbito, constituído por 5 pastas, nas quais foi proporcionado aos alunos adquirirem conhecimentos, conceitos e práticas relevantes. À semelhança do Project Zero, tentámos direccionar a aquisição de conhecimento através de pastas (unidades de trabalho), que foram sendo alimentadas gradualmente por métodos e técnicas, que surgiram como novas bases teóricas a consultar.

O currículo da planificação compreende a produção, perceção e reflexão, características do movimento Arts Propel, que segundo Raposo (2008), quando integra aquelas dimensões gera competências no âmbito da criação de obras de arte. Ainda segundo o investigador, permite ao aluno distanciar-se e refletir sobre a sua criação.

No sentido de apresentar o site-specific aos alunos foi planeada uma visita ao Museu MAAT e elaborada uma série de diapositivos, nos quais foram salientados os movimentos da Internacional Situacionista e o Movimento Fluxus, para além dos Dadaístas e Surrealistas. Esta transmissão de conhecimento/mensagem fez com que os alunos associassem à arte site-specific a necessidade de temáticas fortes.

A abordagem da dimensão estética foi constante no decorrer de cada uma das unidades de trabalho (pastas), sendo que para isso o professor estagiário/investigador incentivou o diálogo entre os alunos e os grupos de alunos. Estimulou-se o sentido autocrítico de cada um dos alunos e no seio de cada um dos grupos de trabalho.

Os métodos da DBAE, segundo Barbosa (2004), têm origem no congresso “A expressão adolescente na Arte e no Artesanato” de 1956 na qual Harry Thubar defendeu a ideia de que o processo de criação em Artes tem por base um processo lógico e consciente, tese que Richard Hamilton também defendeu posteriormente. Não nos foi possível estabelecer redes com outras instituições, no entanto foi-nos possível utilizar métodos cognitivos como a aula de história no museu. No conjunto das pastas que constituiu o projeto de âmbito foi possível incluir alguma teoria da história e génese do site-specific.

A coerência e racionalismo colocado em cada uma das instalações finais foram resultado da didática transmitida pelas correntes teóricas de uma forma mais ou menos direta. A DBAE nasceu em New Castle por intermédio de Richard Hamilton, foi impulsionada por Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi. Michael Parsons é um dos precursores em paralelo com Ana Mae Barbosa desta pedagogia de ensino/aprendizagem baseada na arte. O “DBAE Handbook” de Stephen Dobbs, publicado em 1992 torna-se uma referência, se não um guião para a prática pedagógica neste método.

No seguimento da metodologia, salientamos que a unidade didática não determinou materiais, nem conceitos e não impôs temas, o papel pouco impositivo da mediação foi notório desde o seu início. A escolha do local da instalação de cada grupo constituiu a segunda unidade de trabalho (pasta), que determinou a deambulação pelo espaço em busca do local adequado, fazia parte da aprendizagem de grupo.

A aprendizagem em contexto de grupo foi proposta pois subjacente à mesma encontra-se o conceito das aprendizagens mútuas, colaborativas e em comunidade.

4.2 – Enquadramento teórico da unidade intitulada por “plus a few drops to overflow”

A visita ao museu para além de ser uma unidade de trabalho autónoma, sustentada teoricamente pelo movimento “Visual Thinking Strategies” foi também o lançamento da sugestão do tema das instalações site-specific. A exposição Overflow retratou o excesso de plástico nos oceanos, para além da instalação em si, projetada por Tadashi Kawamata, que se encontrava exposta na sala oval do MAAT, foi possível aos alunos visitarem mais uma instalação e duas exposições.

A Overflow foi uma Instalação imersiva que envolveu o visitante na perspectiva de ser absorvido pelo lixo de plástico que se encontrava suspenso por redes de pesca. O projeto foi desenvolvido ao longo de um ano, o lixo foi recolhido na costa Portuguesa com o contributo da Brigada do Mar e culminou com um Workshop com artistas e arquitetos orientados pelo grupo “Os Espacialistas”.

Para além de se tratar de uma instalação site-specific, projetada na e para a sala oval do museu, pela sua dimensão e materiais utilizados deu uma amostra de arte povera, caracterizada pela utilização de materiais inutilizados e pobres.

Tema aglutinador que desperta consciências, e que por ser emergente e urgente provoca sentimentos que podem ser transmitidos através da arte, tal como a Sociedade do Espetáculo, de Guy Debord, também o plástico é consequência do desequilíbrio consumista da atualidade.

A instalação “Overflow” foi trabalho de uma extensa equipa, desde a Brigada do Mar, até aos Espacialistas, que infirmam a vertente cooperativa que desejámos conferir a esta unidade didática.

Durante a visita os alunos tiveram a possibilidade de visitar a exposição Scenario in the Shade, instalação multiespacial, baseada nas subculturas juvenis de San San Metropolex, ideia futurista de Herman Khan no seu livro, The Year 2000 de 1967. Este autor especulava que a zona costeira de San Diego e San Francisco (San, San), iria crescer até se transformar numa imensa metrópole. Freeman & Love construíram um misterioso mundo paralelo articulado por um conjunto de objetos, cenários arquitetónicos e uma trilogia cinematográfica.

Os alunos visitaram a exposição dos 90 anos da casa do filósofo Austríaco Ludwig Wittgenstein, cujo projeto foi iniciado em 1926 e concluído em 1928, sendo que o próprio filósofo foi o arquiteto. Nela estavam patentes os planos, projeto da casa e trabalhos de outros artistas que tomando como referência estas obras exploraram diversas ideias e conceitos. O resultado é o diálogo entre a arquitetura, filosofia e arte.

Finalmente visitaram a exposição de João Louro denominada por “Linguistic Ground Zero” que reflete o momento histórico em que a arte e a sociedade coincidem na necessidade de colocar termo às duas grandes guerras através das vanguardas artísticas. A reprodução de “Little Boy” proporciona aos visitantes a sensação da complexidade do pensamento artístico provocado pelas mensagens inscritas na primeira bomba atómica da história da humanidade.

Resumindo pensamos que a visita à exposição, que durou cerca de três horas foi um excelente exercício de contato com o site-specific, com a metodologia de projeto de Wittgenstein e com o dramatismo de João Louro.

4.2.1 – A instalação de Tadashi Kawamata “Overflow”

O tema escolhido é pertinente, está na ordem do dia na agenda dos alunos, que são conhecedores do problema à escala global. A acumulação de plástico nos oceanos e praias foi o mote para a instalação do artista plástico Tadashi Kawamata, que esteve presente entre o dia 25 de outubro de 2018 e o dia 1 de Abril de 2019 no Museu Matt em Lisboa. Não sendo tema obrigatório, marcou o ponto de partida para o desenvolvimento da unidade didática.

O trailer intitulado por “Overflow” espelha o processo de recolha do lixo das praias, na sua maioria plástico. Descreve os intervenientes e a montagem da instalação enfatizando o trabalho multidisciplinar, multinacional e de grupo. O processo criativo envolvido na instalação assume grande importância no trabalho deste artista plástico, quer pela quantidade de pessoas que envolve, como pela interdisciplinaridade que por elas é promovida.

4.2.2 – A instalação “Scenario in the shade”

Na visita ao museu os alunos tiveram a oportunidade de visitar as restantes instalações e exposições presentes no espaço museológico. A instalação intitulada por Scenario in the shade dos artistas plásticos Jonhnan Freeman & Justin Lowe, é caracterizada por ser uma instalação em multi-espço, combinada com uma trilogia de vídeo, pela sua composição intimista acabou por ser bastante elucidativa da capacidade de interação do site-specific.

Como acima referimos, a visita de estudo ao museu fazia parte da primeira unidade de trabalho, no entanto, por motivos de agenda, acabou por se realizar duas semanas depois. Coincidiu com o início da elaboração da instalação, o que permitiu aos alunos interpretarem o seu trabalho de uma outra forma, capacitando-os para o alterarem de acordo com o objetivo da unidade didática.

4.3- Enquadramento teórico da unidade de trabalho denominada por “install overflow”

As obras projetadas para o local onde irão ser instaladas, quando o são não podem ser removidas ou destruídas, (Kown, 2002) Assim aconteceu com Richard Serra, quando defendeu a sua obra Titled Arc, utilizando os argumentos de Robert Barry de 1969.

Buren (1976) afirma a dependência da obra do local onde se insere e da forma crítica que deve assumir perante o contexto social e político. Para o artista plástico a

instalação não deve ser transportada para outro local e deverá desaparecer depois da exposição pública. Ainda de acordo com o mesmo autor a obra e o local implicam-se mutuamente, quando o fazem geram tensões e propiciam o surgimento de uma crise dialética entre a função do museu e a da arte. As relações trabalhadas “in situ” entre o local e a instalação provocam um desalinhamento na ordem natural anteriormente estabelecida entre o mesmo local e o seu contexto.

Habitualmente a instalação é percorrível, gera espaços à escala humana, no entanto podemos encontrar obras que não o são, também existem instalações desmontáveis, retomando, num caso e outro, a essência das esculturas e a sua componente nómada.

É a partir dos anos oitenta que o termo instalação e site-specific, começa a ser difundido, sendo que nessa altura poucas diferenças existiriam entre a instalação e a performance, ou o happening. O sistema de galerias em vigor era apenas uma parte do mercado da arte, nomeadamente a que era controlada pelo sistema capitalista e havia um conflito emergente entre aquela que se propunha a confrontar esse sistema com alternativas utópicas e as que dele dependiam, (Archer, 1997). Ainda segundo este autor o dilema não era novo, e por ele já tinham passado as práticas conceptuais e o pós-minimalismo. Assim estavam criadas as bases para o aparecimento do site-specific, nos quais os dilemas da crítica social, contextual e histórica eram naturais, tal como a sua mudança para o interior dos museus.

A palavra instalação passou a ser utilizada com frequência a partir dos anos 80, década na qual as ruturas propostas pelas criações tridimensionais passaram a ser instaladas em museus, aos quais o público acedia de “livre vontade”, sendo que o termo tende a aglutinar as mais variadas propostas artísticas.

Atualmente o espaço da instalação é um espaço híbrido no qual coexistem o espaço arte e o espaço vida, tendo em conta que o artista plástico é também o instalador, acompanha a montagem e documenta o processo da mesma.

As instalações criadas pelos nossos alunos tiveram um percurso semelhante ao aqui descrito, para as quais o projeto, antes elaborado, definiu o local e tentou adaptar o tema, em fase de projeto, ao mesmo. O entrosamento espaço-instalação acabou por resultar no site-specific de cada um deles, nuns mais acentuado que noutros, mas todos com o mesmo propósito.

4.4- Enquadramento teórico da unidade de trabalho denominada por “paint overflow” que alterou a planificada “performance overflow”.

Ligada aos movimentos formadores da mentalidade estética do século XX, nomeadamente aos Surrealistas, Dadaístas e Cubistas encontramos a fotomontagem,

a assemblagem e o recorte das fotografias associada à criação do caos estético. Já Raoul Hausman, Hannah Hoch, Max Ernst, entre outros basearam as suas criações em técnicas derivadas da composição fotográfica.

Mas foram principalmente os Dadaístas e Surrealistas, numa lógica de colagem e numa mistura polifónica dos materiais e signos que concederam à manipulação fotográfica a importância nas Artes contemporâneas, (Dubois, 1994). A Arte Americana dos anos cinquenta, através de Robert Rauschenberg dá um contributo fundamental no desenvolvimento da arte da assemblage, recorrendo a sobreposições, camadas de pintura, texturas e até materiais, este artista é precursor da pop art e do expressionismo abstrato.

A transformação da realidade inicialmente registada pode ser considerada uma falsificação quando engana quem vê quanto à cena que afirma representar, esta deturpação pode decorrer em vários momentos, antes do registo da imagem, no momento ou na reprodução da mesma, (Sontag, 2003).

A fotografia que é manipulada, de qualquer forma, pode e deve ser considerada como merecedora da análise artística, segundo os padrões criativos habitualmente utilizadas noutras obras de arte.

As imagens são fontes de informação histórica, como tal não devem ser analisadas à luz dos factos ou acontecimentos reais, segundo Kossoy (2007), da mesma forma que os documentos escritos são ambíguos, e só podem ser enquadrados quando conhecido o seu contexto histórico, social e político. Salienta ainda que a fotografia é uma segunda realidade, constituída por um espaço e um tempo, passa obrigatoriamente pela criação do fotógrafo e pela decodificação dos elementos que a constituem.

A fotografia é usada pelos artistas conceituais porque nada tem a ver com os valores tradicionais da arte. Dão preferência à ideia superficializando a execução e a materialidade da obra de arte (LeWitt, 1967).

Serve de contraponto visual aos textos, esquemas, mapas, etc, aos quais são justapostas para constituir proposições, Rouillé (2009), destaca a série de trabalhos de Joseph Kosuth, na qual essa justaposição é levada ao extremo.

Ursula Meyer e Rouillé (2009) lembram que o uso operacional da fotografia teve antecedentes nas ações do movimento Fluxus, na art povera e na land art, nos quais reivindicou um posicionamento técnico na poética do Site Specific.

A fotografia dá visibilidade às obras que tendem a ser efémeras, transformando a sua falta de presença em presença consentida, transforma-se em ficção documental, posteriormente em obra, autorreferenciada e lógica.

As alterações que os alunos implementaram nas fotografias fizeram delas um registo efêmero, tradutor de uma realidade paralela à das suas instalações, nas quais pela complexidade e natureza da unidade foi impossível transmitir a singularidade dos seus temas e pensamentos.

5 _ Intervenção sob forma de unidade de trabalho

5.1 – Intervenção em contexto de sala de aula relativa à unidade de trabalho denominada por “a place to overflow “

No início da primeira unidade de trabalho intitulada por “plus a few drops to overflow”, foi referido aos alunos que a escolha do local era importante para o desenvolvimento da instalação, pois dele dependiam um conjunto de fatores como luz, enquadramento, visibilidade, etc.

No local deveriam ser efetuados esboços rápidos, em diário gráfico, que demonstrassem as características do mesmo, também deveriam fotografar e filmar. A necessidade de se familiarizarem com o local, rejeitando e aceitando algumas das suas particularidades, foi um dos propósitos da unidade de trabalho.

As competências que tentámos desenvolver foram a interpretação das condicionantes da envolvente da instalação a desenvolver e a associação do ato criativo ao seu contexto.

Os objetivos que tentámos atingir foram o desenvolvimento da sensibilidade estética, no que diz respeito à influência que o meio envolvente tem no objeto artístico, e o desenvolvimento da criatividade no que diz respeito à materialização do projeto.

A presente unidade de trabalho foi desenvolvida em dois tempos, no primeiro os alunos deambularam pelo espaço escolar, não foram estabelecidos limites físicos, de forma a encontrarem o local que mais se apropriassem à sua instalação, no segundo procederam ao seu registo em diário gráfico.

De referir que sugerimos que o local fosse todo o mesmo, depois da deambulação os alunos seriam convidados a apresentar o seu local e as razões subjacentes à sua escolha, os locais seriam alvo de votação, recaindo a escolha no que recebesse o maior número de votos. Após a argumentação sobre a escolha de cada grupo considerou-se importante montar cada instalação em espaço próprio.

O reconhecimento da envolvente através da deambulação aleatória, foi uma das características do movimento internacional situacionista, que recorria ao mapeamento como forma de caracterização dos locais escolhidos.

Aos alunos também foi lançado esse desafio, na sua deambulação deveriam mapear os percursos e os potenciais locais para a futura instalação.

Foi notória a dificuldade que manifestaram no esboço rápido, quer pela falta de expressão, como pela dificuldade de enfatização das perspetivas utilizadas. Notou-se da mesma forma o desconforto no desenho fora da sala de aula. A maioria dos alunos utilizou grafite, os restantes utilizaram caneta gráfica.

5.2 – Intervenção em contexto de sala de aula na unidade denominada por “drawing the overflow “

Após a escolha do local, os grupos iniciaram o seu projeto, para tal foi-lhes proposta uma unidade de trabalho intitulada “drawing the overflow “. Nesta os alunos desenvolveram o projeto da instalação em suporte de papel de cenário de grandes dimensões, que veio a fazer parte da instalação final. Dada a dimensão do suporte os alunos foram obrigados a juntar várias mesas de estirador, quando a turma se encontrava dividida em turnos, a maioria desenvolveu o seu projeto em sala de aula, quando não era possível fazê-lo os grupos distribuíam-se também pelo corredor de acesso e pelo espaço de estar contíguo.

A dimensão da área de trabalho permitiu aos alunos colocarem as ideias para o projeto no mesmo plano, concedendo-lhes uma perspetiva global do mesmo. Por outro lado, possibilitou, aos grupos que o fizeram, instalarem o desenho na arte final.

O projeto da instalação revelou ser uma unidade de trabalho com um elevado grau de dificuldade, manifestado pelo tempo despendido no seu arranque e na morosidade no aparecimento de resultados.

Nesta unidade foi dada liberdade total aos alunos nas técnicas a utilizar, a maioria deles acabou por desenhar e pintar as suas ideias sobre o papel de cenário. No entanto uma pequena minoria utilizou técnicas de corte e assemblagem sobre a base, que conferiram uma estrutura diferenciada ao trabalho.

O grau de pesquisa dos temas variou de grupo para grupo, num dos casos a pesquisa foi mais intensa do que propriamente o desenho da instalação sobre o suporte. Na maioria dos grupos a pesquisa foi suficiente e ocupou cerca de um tempo letivo. Um dos aspetos que considerámos importante, nesta fase da unidade, foi a discussão, entre os membros de cada grupo, despoletada pela natureza, eminentemente projetual, do trabalho proposto.

A estrutura metodológica do trabalho de projeto tem por base uma sucessão de procedimentos que transporta para os seus executores sentimentos como a angústia e a ansiedade. O aparecimento de resultados, neste tipo de unidade é tardio, o que leva

a que os níveis de incerteza nos resultados finais seja cada vez maiores à medida que a unidade avança.

5.3 – Intervenção em contexto de sala de aula na formação de grupos

Depois de apresentada a unidade, explicados os objetivos e o método de avaliação, passou-se à constituição dos grupos. A sugestão que demos aos alunos foi que os grupos não tivessem menos de 4 membros, nem mais de 6, no turno 1 constituíram-se 3 grupos, no turno 2 constituíram-se 4 grupos, num total de 7 grupos, cada um deles escolheu um tema que acabou por ser a sua denominação.

Quadro 3 – Grupos de trabalho

Grupo	Denominação	Turno	Nº de elementos
1	Aquecimento global	2	4
2	Conceito de tempo	1	5
3	Animais em extinção	1	5
4	Feminazi	1	4
5	Ambiente global	2	5
6	Lixo marítimo	1	3
7	Aldeia global	2	4

A formação de grupos tem por base o trabalho cooperativo, por um lado devido à natureza da unidade, que requer a instalação de um projeto, por outro porque na partilha e fusão de ideias, pensamos, está a riqueza do trabalho de cariz projetual.

Em termos de filosofia da educação, o trabalho de grupo tem em si mesmo um caráter pedagógico que vai da tolerância à partilha, entre os membros que o constituem. Pedagogicamente falando, o trabalho de grupo salienta e afirma valores, que de outra forma não seriam possíveis de avaliar. A ética é outro dos fatores que o trabalho de grupo evidencia, tanto na relação entre pares como no respeito pela diversidade de opiniões.

6 _ O projeto de cada grupo

6.1 – Introdução

O trabalho de cada grupo é apresentado individualmente tendo em conta o seu projeto, tema, instalação e arte final. A ordem tem a ver com as unidades de trabalho da planificação; “plus a few drops to overflow”, “a place to overflow”, “drawing the overflow”, “install overflow” e “performance overflow” convertida em “paint overflow”.

6.2 – Trabalho do grupo 1 _ **Aquecimento Global**

6.2.1 – Tema

Grupo composto por quatro elementos, propôs o tema do degelo, aquando da visita à exposição de Tadashi Kawamatta o grupo não se fez representar, percebemos posteriormente de que um dos elementos teria elaborado um trabalho sobre aquela instalação há algum tempo atrás, acabando por passar a informação aos restantes alunos.

O degelo é uma das consequências das alterações climáticas, considerou-se coerente com a nossa proposta de unidade. O grupo efetuou alguma pesquisa que foi passando para a sua folha de projeto, pareceu-nos que a articulação do tema com o resultado final pretendido não foi explorado com a devida profundidade.

6.2.2 – Projeto

O projeto deste grupo foi o início de uma instalação escultórica, o processo foi iniciado com a escolha do local na primeira unidade, espaço bastante redutor, dadas as dimensões e localização. A nossa primeira intervenção foi no sentido de questionar a escolha, refletindo as preocupações com as características do local. O grupo manteve-se intransigente e iniciou o seu projeto, fazendo do seu suporte um cartaz de apresentação da instalação. O projeto incluiu um título de grande dimensão, uma zona desenhada do espaço envolvente, uma outra com duas perspetivas da instalação e um quadro escrito com as suas preocupações face ao aquecimento global.

A estrutura do trabalho apresentado acabou por ser bastante clássica, com pouco desenho de projeto e com pouca coerência cromática.

6.2.3 – Instalação

O grupo dividiu as tarefas, uma parte tratou do corte e pintura da esferovite a outra tratou do desenho e recorte do cartão.

Como o projeto se revelou escultórico, com uma escala bastante reduzida, acabou por ser totalmente preparado em sala de aula.

O corte do esferovite foi realizado recorrendo a x-ato, foi necessário dar espessura ao gelado, por tal foi realizado um molde que serviu para o segundo e terceiro corte. As placas foram coladas entre si, foram lixadas e pintadas a tinta de spray cor de rosa.

A cor predominante escolhida para o projeto e seguidamente para a instalação foi o rosa, que foi considerada pouco adequada ao tema escolhido, o grupo foi por nós interpelado no sentido de tentarmos perceber o sentido da decisão, infelizmente sem

sucesso. O urso polar foi recortado em cartão, o primeiro recorte serviu de molde para o segundo, foi-lhe dada espessura recorrendo a uma estrutura oculta e foi pintado a tinta acrílica branca.

O suporte do projeto foi dobrado até atingir a forma do pau de gelado e foi unido à parte principal pintada a cor de rosa, os elementos foram unidos com cola quente, com exceção para as placas de esferovite, que foram unidas com fita cola.

O conjunto foi colocado numa base que deu a forma ao gelado derretido, envolvido por um conjunto de detritos que simularam o lixo marítimo e o lixo industrial.

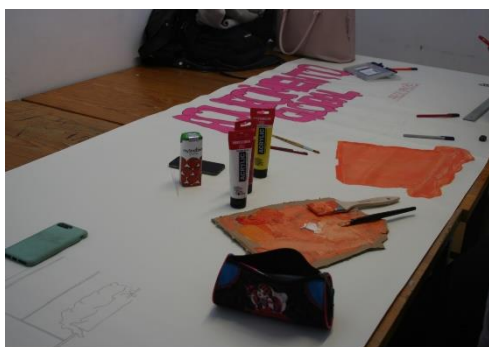


Fig.6 – unidade drawing overflow

O lettering foi localizado centralmente na folha de projeto, abaixo do mesmo foi colocado o texto com a pesquisa efetuada pelo grupo. Foram desenhadas vistas da instalação nas laterais da folha de projeto. Para o desenho inicial utilizaram grafite, o desenho técnico foi finalizado a caneta gráfica, as gravuras foram finalizadas a tinta acrílica.

6.2.4 – A arte final

O grupo, sabendo de antemão que a última aula seria para desenhar a instalação, precipitou-se e acabou por desenhar algumas vistas da sua instalação em casa. Alguns elementos deste grupo, tinham um pouco esta tendência, não percebendo que o processo é tão, ou mais, importante que o resultado final.

Chegados à aula já tinham as fotos de grande formato para trabalhar como desejassem, o resultado acabou por ser interessante, em praticamente todos os registos que efetuaram. No entanto, precipitadamente, introduziram lettering's pouco apropriados para o registo artístico pretendido.

Fizemos a rebuscagem de um dos trabalhos, no qual lhes solicitámos que fizessem uma assemblagem que cobrisse o lettering.

Os alunos realizaram uma trama à mão com caneta gráfica branca, sobre a zona de contacto da escultura com a base. Conseguiram assim introduzir um elemento que suavizou a imagem fotográfica, em paralelo com tinta acrílica introduziram cor nas zonas mais claras do gelado criando uma sucessão de planos bastante interessante.

A última unidade temática deste grupo acabou por ter um único elemento gráfico, expressivo e assemblado, que fez parte das duas exposições efetuadas no átrio principal da escola.

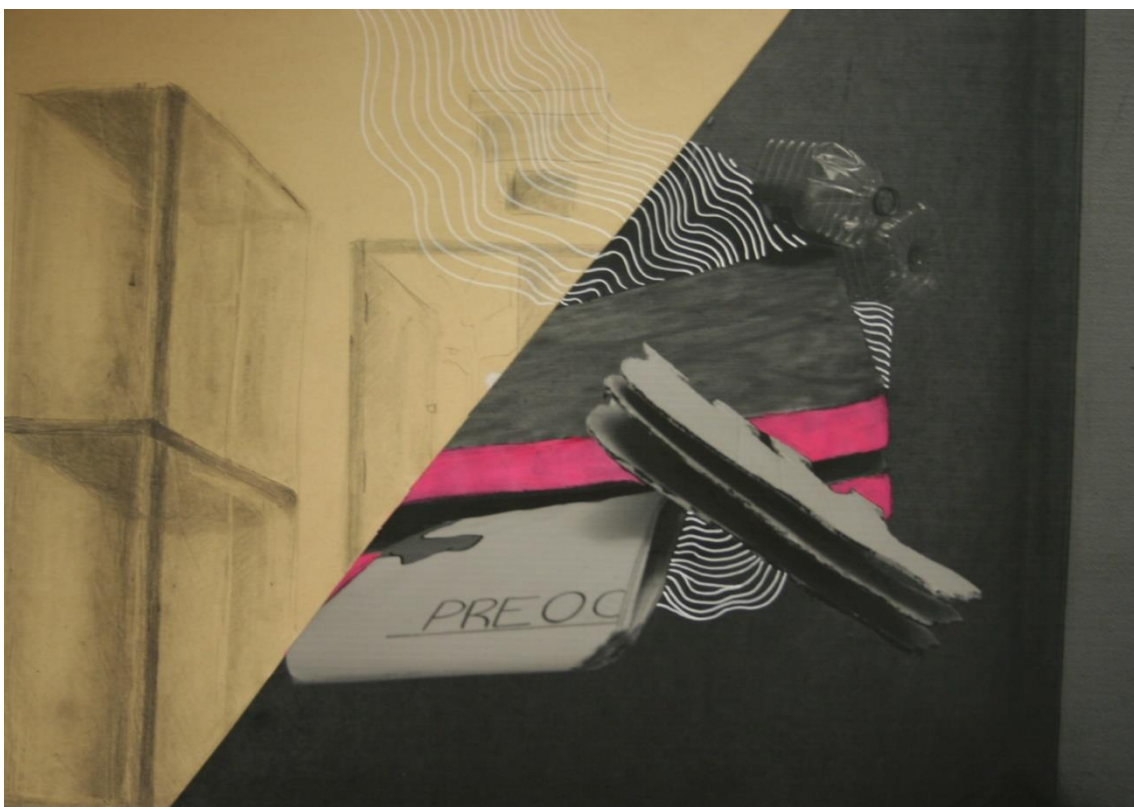


Fig.7-(Superior) Arte final do grupo.
Fig.8 -(Lateral) Grupo a trabalhar nas artes finais.

Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

Fig.9-(inferior Esq.) Pintura de esferovite
Fig.10 -(Inferior Drt) Instalação



6.3 – Trabalho do grupo 2 _ **Conceito de Tempo**

6.3.1 – Tema

O conceito pessoal de tempo explora a infinita percepção individual que o tempo assume e o que representa para cada uma dessas individualidades. O tema foi partilhado entre os elementos do grupo e recebeu a sua aprovação, o grupo é constituído por uma aluna NEE e outra de nacionalidade chinesa, o que o torna bastante multicultural e heterogéneo.

O grupo apostou nos relógios e na sua contextualização para promover uma instalação, com performance (anexo 4), o que de alguma forma conseguiu espelhar o que se pretendia inicialmente da unidade de trabalho, que acabou por ser convertida em produção de artes finais.

6.3.2 – Projeto

O grupo esquiçou no local escolhido, uma zona junto a um envidraçado, confinante com o principal vão de escadas da escola, no átrio principal. Os esquiços de J. W. captaram o “espírito” do local, a grafite sobre folha branca do diário gráfico, mapeou a planta e desenhóu as principais perspetivas do local. O grupo funcionou desde o início com a seguinte distribuição de tarefas; Conceção e futura performance – F.N., Manipulação de materiais – B. H., Desenho e preparação do projeto – B. S.(NEE) e J. W. Iniciaram a unidade dividindo o suporte em três partes iguais, na primeira colocaram os desenhos do local escolhido para a instalação/performance, na segunda colocaram os vários conceitos de tempo, personificados por vários tipos de relógios e na terceira, o local com a instalação montada.

A combinação de técnicas enriqueceu a unidade de trabalho. A assemblagem de vários tipos de papel, desde o cartão recolhido no ecoponto, passando pelo jornal, conferiu-lhe uma estrutura diferenciada e experimental.

6.3.3 – Instalação

Como poderemos ver nos registos do diário das aulas, o grupo parecia, em alguns momentos, não encontrar o seu caminho, as alunas B.S. e J. W. trabalharam muito no projeto, os restantes membros pareciam alheados do que se passava em sala de aula.

Sendo o único grupo que partiu do princípio que faria uma performance, pensámos que não iriam instalar o Site Specific. No entanto e nas últimas aulas deu-se uma viragem na dinâmica de grupo, F. N. e a B. A. colaboraram com as colegas encontrando o material necessário para a construção dos relógios, base da instalação.

No local escolhido foi aposta uma planta e dela foram suspensos os relógios que tinham sido recortados de caixas de cartão pretas.

O projeto foi colocado de forma cénica junto à planta e o aluno F.N. montou o teclado, a coluna e a guitarra baixo no plano mais próximo do observador.

O relógio de maior dimensão foi suspenso do teclado, assumindo o papel de destaque na instalação.

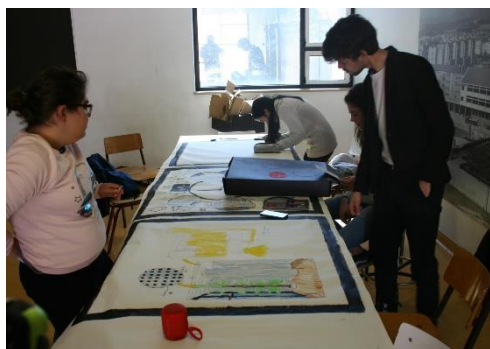


Fig.11 – unidade drawing overflow

Os alunos dividiram o papel de cenário em três “story boards”, nos quais definiram a sua ação. No primeiro espaço colocaram os desenhos do local, no segundo uma série de relógios e no terceiro a instalação no local previsto.

6.3.4 – A arte final

A paleta de cores utilizada foi diversificada, a aluna B. S. realizou um registo cromático forte, com manchas vigorosas de cores discordantes. Foi bastante vibrante e de alguma forma relata o que foi a performance, conjunta e a solo dos alunos.

Em conjunto efetuaram a arte final na foto de formato A1, introduzindo textura que relata a fluidez do tempo e, em alguns casos a inexistência do mesmo, nomeando a performance como um dos momentos em que o tempo para. A relação entre o tempo e o contexto é realçada pela linha ondulada que liga a base do teclado ao ponto de interrogação localizado no pavimento.

A interrogação do tempo é uma constante, o tempo é relativo e individual, depende do contexto, da pessoa, do momento, etc. As interrogações vão acontecendo e sucedendo-se, acontecem nos corredores da escola, nas performances dos alunos de artes, no dia a dia de cada um de nós. O terceiro registo é da Junting Wang e de alguma forma concilia os dois anteriores, mancha com cor forte, a pastel de óleo, e conjuga com textura nas zonas de menor tensão visual.

Como unidade final pareceu-me em linha com o que o grupo realizou até ali, num registo de conceito expandido da arte, que muito me agrada.

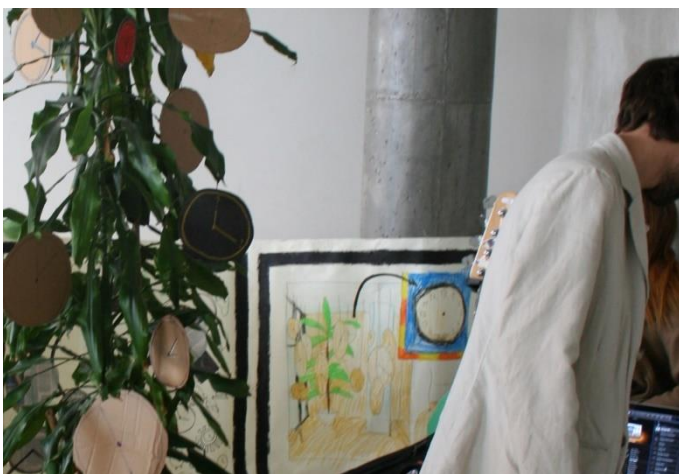


Fig.12-(Superior) Arte final do grupo.
Fig.13 -(Lateral) Performance

Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

Fig.14-(inferior) Projeto



6.4 – Trabalho do grupo 3 _ **Animais em extinção**

6.4.1 – Tema

O grupo efetuou bastante pesquisa sobre o tema, e concluiu que existem quatro espécies em eminente extinção que são o Tigre, o Urso Polar, a Morsa do Pacífico e o Pinguim Magalhães. O tema foi bastante discutido no grupo, e o seu estudo foi bastante aprofundado.

6.4.2 – Projeto

Foi o grupo que mais pesquisou o tema da sua instalação, passando cerca de dois tempos letivos a compilar e organizar a informação. A unidade de trabalho foi prejudicada pela pesquisa demasiada extensa, no entanto o grupo acabou por desenhar os principais animais em extinção. A técnica utilizada pelos alunos foi semelhante, grafite sobre o papel de cenário. Alguns alunos deste grupo têm uma expressão gráfica muito particular, o que acabou por enriquecer o trabalho.

O local escolhido pelo grupo foi decisivo para o sucesso da instalação, uma antecâmara de acesso ao vão de escadas de emergência, uma caixa com quatro planos opacos e dois em vidro. A estrutura do grupo era muito homogênea e sem grandes interrogações face ao que queriam instalar. A aluna B. S., muito decidida e a aluna C. P., meticulosa, acabaram por caracterizar um grupo coeso e com capacidade de trabalho.

6.4.3 – Instalação

Como anteriormente referimos o grupo pesquisou exaustivamente o tema, depois disso debruçou-se sobre o projeto, no qual cada um dos alunos desenhou um dos quatro principais animais em vias de extinção. A montagem da instalação decorreu com alguns percalços, principalmente por falta de materiais indispensáveis à mesma.

Uma das ideias seria a de sugerir a extinção do homem, que consistia na colocação de um cenário espelhado no fundo da “caixa”, quando o visitante se aproximava via-se refletido no mesmo. Acabou por não se concretizar pela falta de material para espelhar a transparência do fundo.

Os animais em extinção foram recortados do papel de cenário e apostos na transparência mais próxima do visitante, de forma a ser conseguido um molde. No exterior da transparência foram desenhados os animais e o homem vendado, com caneta gráfica branca e vermelha. No interior da “caixa” foram colocados vários ramos de árvore e um tronco de dimensão generosa, que ocuparam o seu chão.

O grupo necessitava de mais tempo para completar a sua instalação, foi um

projeto que deveria continuar a ser trabalhado na fase da instalação, pois tinha uma enorme potencialidade.



Fig.15 – unidade drawing overflow

Os alunos dividiram a área do papel de cenário em quatro partes, em cada uma delas iniciaram o desenho de cada um dos animais, para posteriormente poderem transferir para o vidro da antecâmara.

6.4.4 – A arte final

Trabalharam um A2 e um A3, em ambos foi utilizado o mesmo material riscante, lápis de cor, sobre fotografias a preto e branco.

A fotografia de maior formato reflete o momento em que um dos alunos desenha nas portas de vidro da antecâmara. A fotografia de menor formato reflete a vegetação no interior da antecâmara.

A arte final deste grupo refletiu o seu trabalho, o início da unidade de trabalho moroso, mas depois de engrenado fluíu. Embora esta unidade fosse de curtíssima duração, 2 tempos apenas, notaram-se as mesmas características que nas anteriores.

As manchas coloridas preencheram o vidro das janelas da antecâmara, retirando o peso do claro/escuro à arte final, o contraste entre as tonalidades utilizadas garantiu a tensão nas zonas da imagem onde ela era necessária.

A arte final em A3 foi ligeiramente colorida a verde nas áreas escuras, resultou num registo bastante discreto.

O projeto deste grupo resultou numa instalação simples, num bom local e com um resultado final bastante coerente, a arte final foi no mesmo sentido.

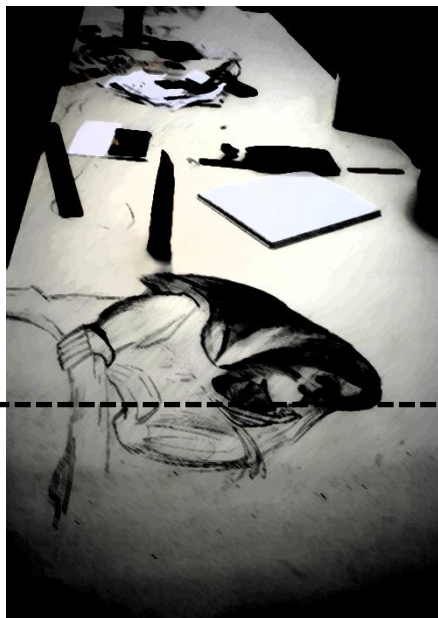


Fig.16 e 17 – Fase de projeto



Fig.18-(Superior) Finalização da instalação
Fig.19 -(Lateral) Instalação finalizada

Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

Fig.20 e 21-(inferior) Arte final



6.5 – Trabalho do grupo 4 _ **Feminazi**

6.5.1 – Tema

O tema deste grupo é polêmico e gera controvérsia, no entanto foi a opção dos alunos do presente grupo. Tem por base a imposição do gênero feminino, traduzindo uma inflexibilidade, por vezes absurda da sua supremacia sobre o gênero masculino.

O grupo encara este problema como um dos que a sociedade moderna tem de enfrentar e superar, por serem bastante vanguardistas, na sua forma de estar, à para eles bastante estranho qualquer um dos gêneros se sobrepor a outro.

6.5.2 – Projeto

Um dos grupos que não enveredou por temas ligados a preocupações ambientais. O aluno S.G. conduziu o grupo para uma instalação muito simbólica. Os alunos contornaram as suas dificuldades, evidentes de desenho, ocupando o suporte com a representação do local e da instalação de grande dimensão. Utilizando tinta acrílica preencheram a quase totalidade do suporte. O local selecionado na unidade anterior para a instalação acabou por ter uma influência decisiva na evolução do trabalho.

Foi uma das instalações que conseguiu comunicar com o meio envolvente, utilizando alguns dos elementos arquitetónicos como estrutura para a mesma.

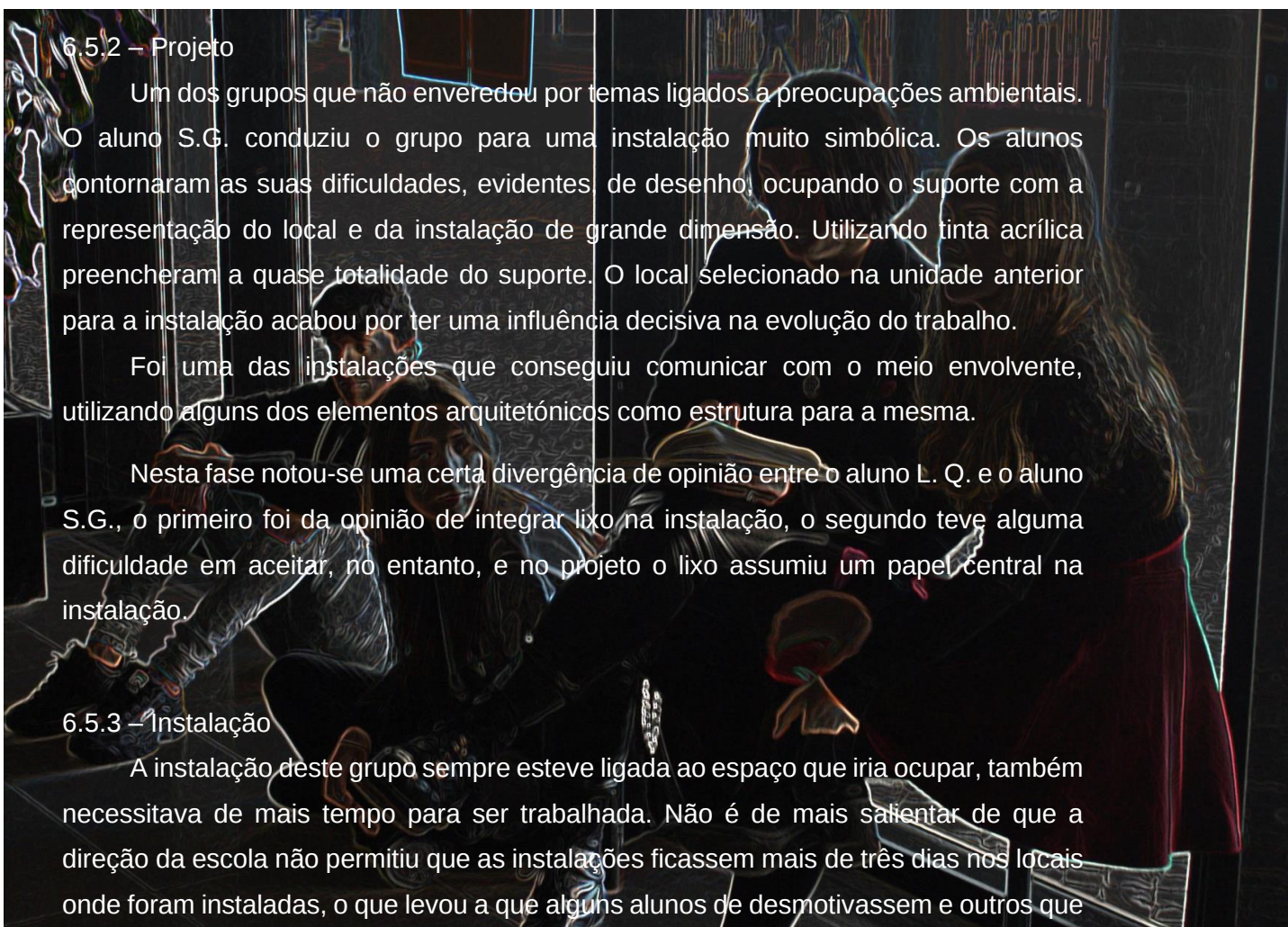
Nesta fase notou-se uma certa divergência de opinião entre o aluno L. Q. e o aluno S.G., o primeiro foi da opinião de integrar lixo na instalação, o segundo teve alguma dificuldade em aceitar, no entanto, e no projeto o lixo assumiu um papel central na instalação.

6.5.3 – Instalação

A instalação deste grupo sempre esteve ligada ao espaço que iria ocupar, também necessitava de mais tempo para ser trabalhada. Não é de mais salientar de que a direção da escola não permitiu que as instalações ficassem mais de três dias nos locais onde foram instaladas, o que levou a que alguns alunos se desmotivassem e outros que não tivessem o tempo necessário para trabalharem nas mesmas.

No entanto o grupo processou os componentes da instalação em sala de aula, utilizando para o efeito caixas de cartão e banda adesiva de grande dimensão. Com este material criou uma cruz de dimensões generosas, o símbolo do feminazi e o pedestal para a bota.

A bota de salto alto foi utilizada como o paradigma do movimento na instalação caracterizado, assumiu uma posição central na mesma.



O átrio central e principal da escola foi o local escolhido para o desenvolvimento do trabalho, junto a um dos pilares que suportam o mezanino de acesso à biblioteca. No pilar foi fixada a cruz e o símbolo, colocaram painéis pretos afunilados para o centro da instalação e um no final depois do pilar.

Depois de executarem as colagens das caixas de cartão, realizaram pintura com tinta acrílica da cruz, do símbolo e do pedestal.

No local da instalação colocaram os painéis, dando-lhe profundidade por um lado, por outro delimitando a sua área de influência. Seguidamente realizaram a suspensão da cruz e do símbolo, utilizando o mezanino como ancoragem.

Finalmente a bota foi colocada sobre o pedestal e o lixo foi distribuído pela sua base.



Fig.22 – unidade drawing overflow

Os alunos representaram a instalação na totalidade do papel de cenário, utilizando tinta acrílica para o efeito, cobriram extensas áreas com a cor predominante da sua instalação.

6.5.4 – A arte final

O grupo trabalhou em três artes finais, duas em A3 e uma em A2, a de maior dimensão foi elaborada por dois alunos as restantes por cada um.

As técnicas utilizadas variaram entre as assemblagens e as pinturas a tinta acrílica, pastel seco e de óleo.

Na arte final de maior dimensão o grupo acentuou a simbologia que caracterizou o tema escolhido, realçando as zonas vermelhas da cruz e do sinal de proibição. Recorrendo a caneta gráfica desenharam no pavimento do átrio fissuração, que representa a fragilidade do nosso ecossistema.

Outra das artes finais, a que corresponde a uma vista aérea, foi assemblada e trabalhada com pastel seco e óleo. A assemblagem foi realizada com papel e trabalhada com pastel seco e óleo. A assemblagem foi realizada com papel de embrulho na área do lixo, junto à base da cruz, o pastel foi trabalhado no fundo da fotografia. O grafismo foi o expectável para o grupo, em linha com o que foram produzindo no restante projeto.

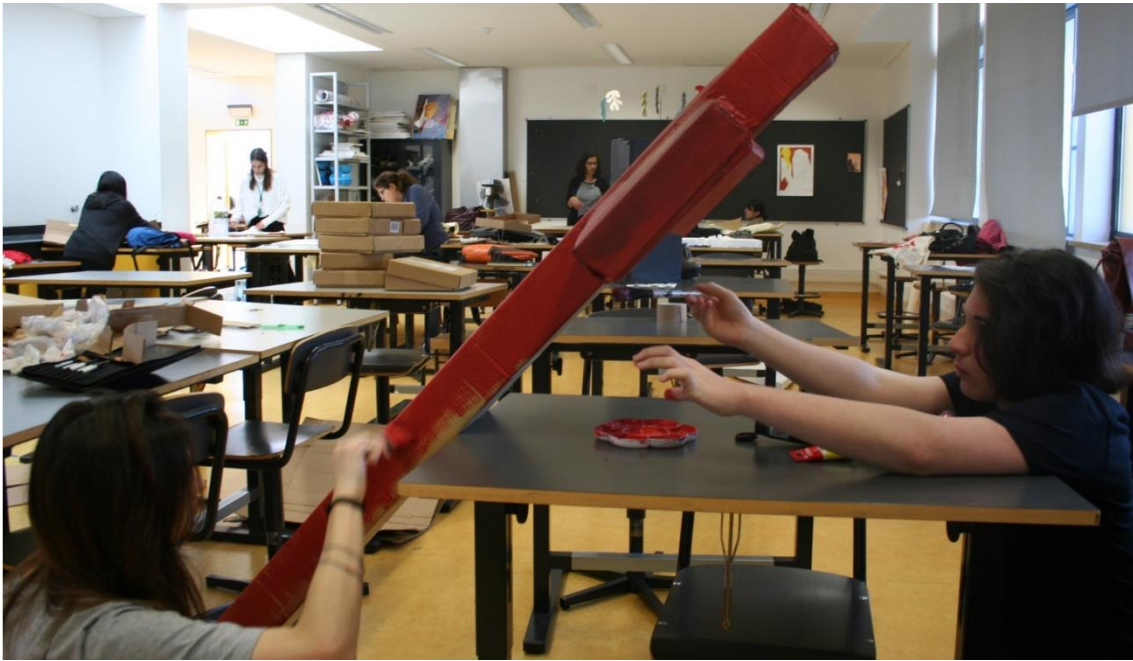


Fig.23-(Superior) Alunos a finalizar componentes da instalação
Fig.24 -(Lateral) Instalação

Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

Fig.25-(inferior) Arte Final



6.6 – Trabalho do grupo 5 _ **Ambiente global**

6.6.1 – Tema

O tema deste grupo acabou por ser bem explorado. A perspetiva de que o ambiente global está a ser prejudicado pela visão estritamente financeira do homem adequa-se à unidade didática. A transmissão dessa ideia forte começou a fazer-se na fase de projeto, continuando até à instalação, como iremos verificar.

6.6.2 – Projeto

Na presente unidade de trabalho o grupo já tinha uma ideia bastante concreta da sua instalação, na folha de projeto desenharam e coloriram com tinta acrílica, lápis de cor e grafite a simbologia do seu tema, o local e alguns pormenores da instalação. Foi um dos únicos grupos que trabalhou o sentido do tato, a sua instalação foi concebida para ser percorrida de olhos vendados. O trabalho de projeto foi muito partilhado pelo grupo, que dividiu tarefas no início da unidade.

A aluna M. C. coordenou os trabalhos da instalação, a aluna R. A. manipulou os materiais iniciais, os restantes alunos acabaram por colaborar em todas as tarefas que lhes foram incumbidas.

O trabalho de projeto não sendo exemplar acabou por expressar os elementos necessários para a conceção da instalação.

6.6.3 – Instalação

O grupo cedo demonstrou determinação na execução da unidade didática, como acima referimos, foi o primeiro a recolher e selecionar material para a instalação. Alterou a localização atempadamente depois de ter entendido a dificuldade da montagem no local inicial, principalmente pela elevada altura a que se encontrava o teto.

Depois de concluído o projeto iniciaram o manuseamento do material pelo corte das fitas de tecido enquanto dois elementos do grupo, em paralelo, foram pintando pequenos planetas em bolas de plástico.

De salientar que esta instalação pressupunha a passagem dos visitantes pelo seu interior de olhos vendados, de forma a tatearem a suavidade das fitas e a dureza de alguns garrafões de plástico no seu interior.

A colocação de etiquetas com cifrões manifesta a ideia do grupo de que o planeta e o seu ambiente global são considerados mercadoria. Os interesses económicos e a indiferença dos cidadãos mundiais, têm permitido catástrofes ambientais por todos os países que constituem o planeta terra.

As fitas de tecido transmitem o sinal de esperança, a esperança que reside em cada um de nós de que o homem tentará mudar o rumo dos acontecimentos.

Os garrafões e os pequenos mundos simbolizam a dificuldade da reversão deste processo.



Fig.26 – unidade drawing overflow

Os alunos utilizaram o papel de cenário como uma base do seu projeto, no qual desenharam os elementos que desejaram incluir na instalação final.

6.6.4 – A arte final

As artes finais deste grupo foram reflexo do seu empenho durante todo o projeto, realizaram quatro registos, um de maior formato, A2 e três A3.

No registo de maior dimensão os alunos para além de colorirem os elementos rígidos da instalação, cortaram tiras de papel, que simularam as fitas da instalação, e colaram-nas superiormente, deixando o restante liberto. A assemblagem do trabalho criou uma micro instalação, diferenciando o trabalho colectivo deste grupo.

Nos registos de menor dimensão os alunos caracterizaram cromaticamente os elementos de maior predominância, recorrendo a manchas de lápis de cor e lápis aguarela.

Este grupo evidenciou uma correta partilha de tarefas e bom sentido de entreajuda, o resultado da unidade temática é essencialmente fruto disso.

A fluidez com que o trabalho surgiu denota uma preparação adequada para este tipo de arte.

Fig. 27 e 28 – Montagem da instalação



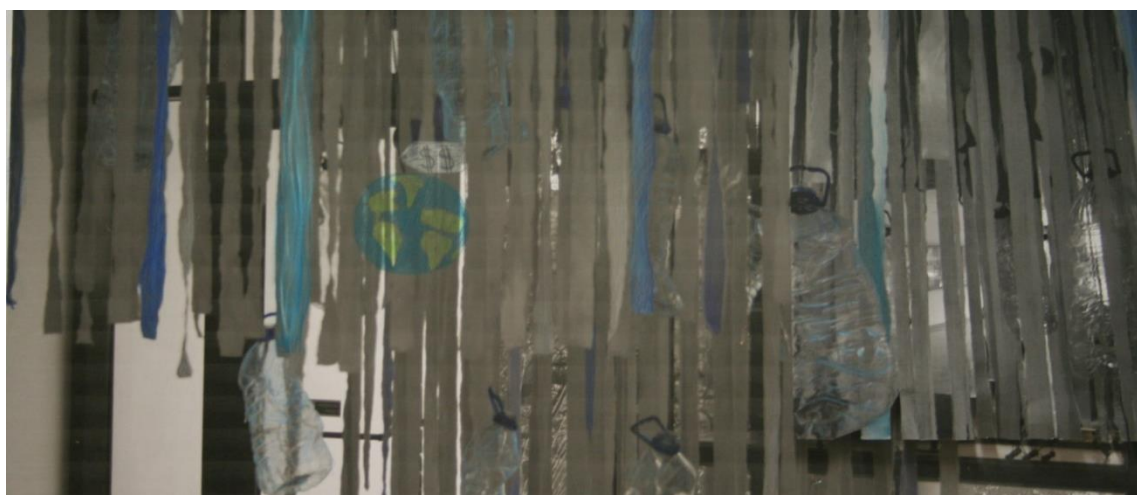


Fig.29-(Superior) Pormenor da instalação
Fig.30 -(Lateral) Instalação



Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

Fig.31-(inferior) Arte Final



6.7 – Trabalho do grupo 6 _ **Lixo Marítimo**

6.7.1 – Tema

O tema deste grupo está na ordem do dia dos jovens, e diz respeito ao excesso de plástico no mar. Temática muito forte, com visibilidade à escala global, nomeadamente no Mar de Caribe.

A visão diferenciada de cada uma das alunas acabou por dar riqueza à discussão da temática, que foi abordada de vários pontos de vista.

6.7.2 – Projeto

O único grupo com menos de quatro elementos, na primeira unidade de trabalho selecionou um dos melhores locais para a instalação, no exterior junto à portaria da escola. O trabalho de projeto foi moroso e acabou por não ser concluído. Foi notória a tensão entre dois dos membros do grupo, de salientar o esforço da aluna M. C., que por todas as formas tentou fazer com que o trabalho resultasse. O projeto acabou por ser bastante organizado, a técnica utilizada foi a grãfe sobre papel de cenário, no qual representaram o local da instalação, a instalação e os pormenores de execução. Como acima referimos foi de lamentar que não tivessem organizado o seu tempo de forma a que o mesmo fosse finalizado, isto porque potencialidade não faltava.

6.7.3 – Instalação

Como acima referimos a maioria destes alunos trabalha em grupo, sem grandes alterações, desde o 10º ano de escolaridade. Das três alunas que compuseram o mesmo duas raramente convergiam nas ideias e a terceira optava por não participar na discussão, como o fazem desde há muito acabaram por dissimular as suas divergências, dificultando a intervenção.

Inicialmente o projeto seria suspender mangas de plástico no alçapão junto à entrada principal, no seu interior seria colocada água e um peixe multicolor, na sua base seria colocado lixo.

A ideia tinha tudo para funcionar, o local, o projeto inicial, a entrega das alunas e a entrega do professor, no entanto o conflito emergente entre duas das alunas levou a que as ideias de uma eram imediatamente colocadas em causa pela outra.

Mesmo assim as alunas procederam à instalação de duas mangas nas escadas de emergência, junto à sala de aula, nas quais colocaram lixo. E instalaram no local inicial areia com detritos de lixo de plástico cobertos por uma tela verde.

O vento que se fazia sentir no dia instalação não ajudou à fixação das mangas, quando as alunas colocaram a água, a oscilação que se fez sentir acabou por ter consequências na integridade estrutural de cada uma delas.

Desta forma foram obrigadas a abandonar a solução dada a urgência de finalizarem algo que pudesse ser avaliado, assim o fizeram passando para o seu plano B. A instalação final acabou por ser algo diferente daquilo que tinham previsto inicialmente, no entanto não deixou de cumprir o propósito.



Fig.32 – unidade drawing overflow

Os alunos utilizaram o papel de cenário como uma base do seu projeto, no qual desenharam os elementos que desejaram incluir na instalação final.

6.7.4 – A arte final

A arte final deste grupo foi vertida na folha de projeto, que embora não tenha sido concluída, reflete uma boa esquematização do mesmo, e que já foi alvo de reflexão na descrição da unidade de trabalho anterior.

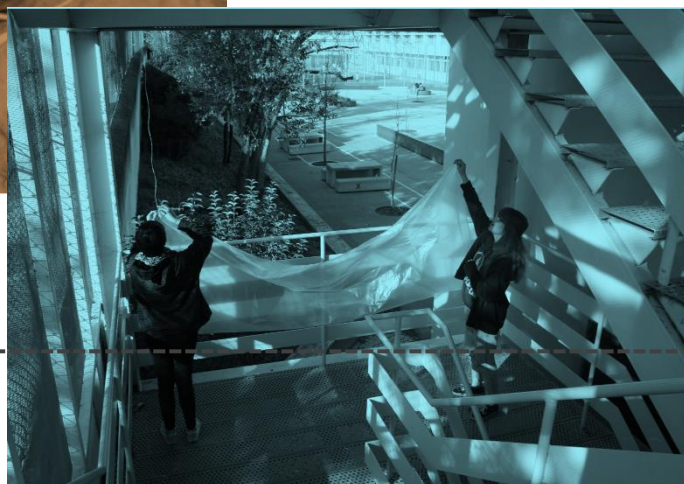


Fig. 33 e 34 – Montagem da instalação
Fig. 35-Desenho da arte final

6.8 – Trabalho do grupo 7 _ **Aldeia Global**

6.8.1 – Tema

A caracterização do tema realizada pelas alunas acabou por ser uma abordagem positiva à globalização. Esta última suportada pela tecnologia, que une todas as culturas e regiões do planeta. O tema abrangente contribuiu para a riqueza do projeto, na medida em que permitiu às alunas explorar vários materiais e formas de os trabalhar, na instalação final.

6.8.2 – Projeto

Grupo muito coeso de três alunas: B. P., M. Q. e R. C. a que se juntou a M.P., no trabalho de projeto acabaram por ser o grupo que melhor entendeu o que lhes foi pedido na unidade. Fizeram do suporte a sua área de trabalho na qual mapearam, projetaram e desenharam tudo o que foi necessário para a sua instalação.

O local inicial que foi escolhido pelas alunas acabou por ser alterado, o que se veio a revelar uma decisão sensata, visto que o projeto alterou de forma significativa melhorando a sua qualidade. Fizeram uso de técnicas diversas, tais como desenho a grafite e caneta gráfica, aguadas de guache, recortes, desenho a sanguínea, entre outras.

6.8.3 – Instalação

Bastante motivadas e pragmáticas, depois de alterarem o local da instalação iniciaram o seu projeto, sem dúvida o que melhor respondeu à unidade de trabalho anterior. Finalizado o projeto iniciaram a preparação dos materiais, recortando cartão, apondo-lhe posteriormente os desenhos que tinham executado no projeto.

A base da instalação seria um conjunto de cabos elétricos, que simbolizam as ligações da aldeia global, uma das alunas ficou responsável pela recolha do material. Na altura avisámos as alunas de que teriam de concentrar os cabos junto à maquete da aldeia global para que os mesmos tivessem a devida expressão, isto porque se previa que a recolha deste material não fosse adequada a um patamar inteiro das escadas de emergência. Optaram por ocupar todo o espaço, como se previa o resultado, embora se entenda a intenção, acaba por ficar aquém do esperado.

6.8.4 – A arte final

Produziram cinco registos, recorrendo à mesma técnica em todos eles, o uso de caneta gráfica branca. Os formatos variaram entre o A1, A2 e A3, três deles em escala

de cinza e dois a preto e branco.

No registo de maior dimensão pronunciaram o contorno e introduziram algumas extensões sobre a instalação. Como o registo da foto é em escala de cinza, a introdução dos elementos a branco veio trazer uma nova profundidade de campo à arte final, o que enriquece o trabalho de grupo.

Os outros dois registos sobre foto em escala de cinza, de menor dimensão viram a expressão das pendências reforçada, que lhes conferiu uma riqueza espacial bastante elevada.

Os registos a preto e branco são vistas de cima da instalação nas quais as alunas realçaram a mancha branca.



Fig.36 – unidade drawing overflow

Os alunos utilizaram o papel de cenário como uma base do seu projeto, no qual desenharam os elementos que vieram a instalar no trabalho final, os quais foram recortados e apostos na maquete.

Fig.37-Esquiço do projeto





Fig.38-(Superior) Pormenor da instalação
Fig.39 -(Lateral) Instalação

Unidade de trabalho “paint the overflow”, na qual aos alunos foram fornecidas fotografias das suas instalações para que fossem manipuladas. Os alunos mancharam algumas áreas das fotografias e noutras desenharam, com caneta gráfica texturas.

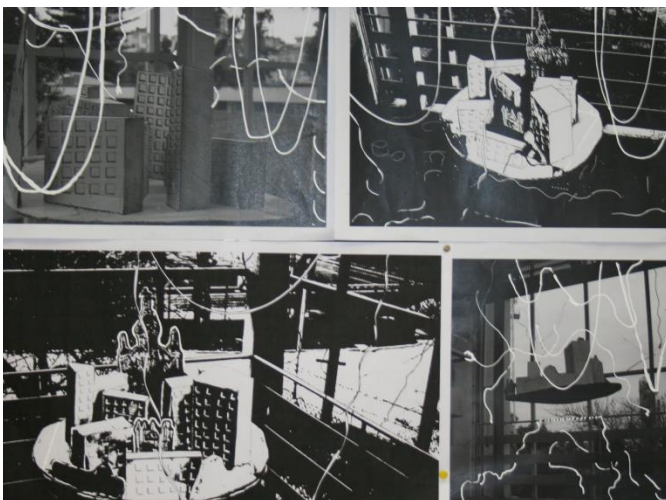


Fig.40 e 41-(inferior) Arte Final



7 _ Avaliação do trabalho dos alunos

7.1 – Introdução

Historicamente a avaliação pode ser descrita como tradicional, crítica e pós-crítica, de acordo a primeira aceção é encarada como uma medida. Na qual o teste é o instrumento de medição eleito e único objeto de avaliação. A segunda denominada crítica, liga-se às ciências humanistas e sociais é caracterizada com base na criação e obtenção de objetivos, no entanto mantem a caraterística soberana do professor avaliador, nesta surgem os conceitos de avaliação sumativa e formativa. A terceira, pós-crítica, tem como base as teorias psico-cognitivas, sócio cognitivas e tecnológicas, nela a avaliação surge como um processo negocial e construtivo e não pressupõe parâmetros pré-estabelecidos, (Fernandes, 2008).

A quarta geração, acima não considerada, estabelece e promove relações entre conhecimento, identidade e poder, e poderá ser considerada a mais recente, na qual todos os envolvidos fazem parte do processo negocial, correspondendo a um padrão de ensino construtivista. Alguns dos seus princípios são; a avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, estratégias, técnicas e instrumentos variados e a partilha do processo, valorização da avaliação formativa, comunicação permanente com o avaliado, valorização do desenvolvimento das aprendizagens e de métodos qualitativos, (Ibidem).

A avaliação deverá ser um verificador de competências mais do que um avaliador de conhecimentos, as suas teorias ajudam-nos a compreender as questões relacionadas com a análise das práticas na sala de aula, tais como; o tipo de avaliação formativa, a relação entre a avaliação formativa e sumativa, os processos de classificação e a participação dos alunos no processo, (Ibidem).

A avaliação deve ser delineada somente após reflexão sobre as suas finalidades, adequando-se a partir desse momento o processo ao seu objetivo. A face mais visível desta prática é a sua pedagogia, na qual se cruzam quatro dimensões; a pessoal, a didática, curricular e educativa, (Pacheco, 1994).

O principal contributo da avaliação é assegurar o sucesso do processo educativo, na mesma medida em que determina e reflete os seus resultados numa caracterização numérica das competências adquiridas naquele percurso.

A avaliação formativa não tem um objetivo probatório, muito pelo contrário inventaria, harmoniza, apoia, orienta, reforça e corrige, permitindo a adoção de medidas diferenciadoras em tempo real. Incorpora e integra na mesma medida e em simultâneo o ato de ensino/aprendizagem e tem a capacidade de informar o professor sobre o seu desenvolvimento.

A avaliação de natureza formativa é, necessariamente, um processo pedagógico

que contribui para melhorar as aprendizagens e ensinamentos, (Fernandes, 2008). Acompanha permanentemente o processo de ensino/aprendizagem sendo fundamental para o seu sucesso, dependendo da atribuição ao aluno da sua devida importância, dando-lhe atenção e motivação, (Cardinet, 1993).

No decurso da avaliação formativa os alunos não devem ser confrontados com a relação entre o seu desempenho e a avaliação, os dados recolhidos nesse processo não devem ser utilizados para classificação, sem esses elementos de stress a sua ansiedade não interferirá com as suas reais capacidades. Desta forma a sua confiança e abertura para a criação não será afetada, aceita errar e não tenta encontrar estratégias de ocultação.

A dificuldade do processo que envolve a avaliação formativa reside no facto de ser o mesmo professor que a aplica que também a vai classificar, existindo a possibilidade de a contaminar, (Damião, 1996). No entanto assume uma função reguladora quando permite aos intervenientes no processo, professores e alunos, ajustarem estratégias e dispositivos, reforçando positivamente competências que estejam de acordo com objetivos previamente estabelecidos, permitindo aos alunos analisar situações, reconhecer e corrigir erros.

O objeto de ensino e a avaliação do currículo orientado para as competências não é organizado em função de sequências temáticas, mas em função da manifestação da competência pretendida, (Roldão, 2008).

As novas práticas avaliativas devem ser um compromisso dos professores que reconhecem as características e necessidades dos seus alunos, que implicam a reflexão baseada na prática em contextos reais de avaliação, fundamentais para garantir práticas de avaliação de qualidade.

O processo de avaliação dá credibilidade ao trabalho dos alunos, sem ele não existe perceção do progresso da aprendizagem nem da forma como o programa está a ser posto em prática. O feedback, daquele processo, ajuda a melhorar os métodos de ensino, para além de revelar se os recursos estão a ser bem geridos, (Vasconcelos, 2018).

O mais importante nas artes é a sua avaliação, pois tem um significado pessoal, fazem parte dela conteúdos emocionais bastante subjetivos, tornando-se assim incompatível com alguns dos seus propósitos. No entanto a necessidade de avaliar os resultados advém do facto do ensino artístico estar bastante dependente dos currículos oficiais. (Eisner, 1996).

7.2 – Os instrumentos utilizados na avaliação:

7.2.1 – Grelha de observação;

Quando os alunos iniciaram a unidade didática decidimos aplicar uma grelha de observação, anexo 5, dividida em dois grupos principais; atitudes/valores e conceitos/práticas. As atitudes e valores foram analisados segundo a assiduidade, autonomia, material, comportamento, iniciativa/participação e empenho, a gradação variou entre o insuficiente e muito bom. Os conceitos e práticas foram analisados segundo o domínio de suportes e materiais, domínio das técnicas processuais na representação e execução gráfica, princípios de composição e estruturação, capacidade de análise e representação de objetos, demonstração de invenção e criatividade, a sua gradação variou entre o insuficiente e o muito bom.

O registo, exaustivo, acabou por ser importante no processo de avaliação individual dos alunos, pois garantiu o seu rigor e progressividade.

A tabela que segue é o resumo das grelhas de observação de cada um dos alunos em todas as aulas lecionadas, com exceção de dia 21 de fevereiro, data da visita à exposição.

A primeira coluna corresponde ao nº do aluno, a constituição da turma encontra-se em anexo, anexo 6, as colunas brancas correspondem ao critério atitudes/valores, as colunas cinzentas correspondem ao critério objetivos/práticas. A numeração dos critérios têm a seguinte correspondência: Critério 1–Assiduidade e autonomia _ Critério 2–Material _ Critério 3–Comportamento _ Critério 4–Iniciativa, participação e empenho _ Critério 5–Domínio de Suportes e materiais _ Critério 6–Domínio das técnicas e processos de representação e execução gráfica _ Critério 7–Domínio e aplicação de princípios de composição e estruturação _ Critério 8–Capacidade de análise e representação de objetos do mundo visível e invisível _ Critério 9–Demonstração de invenção criativa.

Quadro 4 – Síntese das grelhas de observação diárias;

Aluno nº	Critério 1	Critério 2	Critério 3	Critério 4	Critério 5	Critério 6	Critério 7	Critério 8	Critério 9
1	s	s	s	s	s	s	s	s	i
2	s	b	s	s	b	s	s	s	i
3	i	s	s	i	i	s	i	i	s
4	b	b	b	s	b	b	s	b	b
5	b	i	i	s	b	s	s	s	s
6	b	b	b	b	b	b	b	b	b
7	b	b	s	b	s	s	s	s	s
8	b	s	s	b	s	b	b	s	s
9	b	s	b	b	s	b	b	s	i
10	s	s	s	s	s	s	s	s	s

12	s	b	s	b	s	s	b	s	b
14	s	b	s	s	b	b	b	i	i
15	b	s	b	b	b	b	b	b	b
16	s	s	b	s	s	s	s	s	s
17	b	b	s	b	s	s	b	b	b
18	s	s	s	s	s	s	s	s	s
19	s	b	s	s	s	s	s	s	s
20	s	b	s	s	s	s	s	s	s
21	b	s	b	b	b	s	s	b	s
22	b	s	b	b	b	s	s	b	s
23	b	s	s	i	s	s	s	s	s
24	b	s	s	s	b	b	b	s	s
25	b	s	b	s	b	b	s	s	s
26	b	s	b	s	s	s	s	s	s
27	s	s	s	s	s	s	s	s	s
28	b	b	s	s	s	s	b	b	s
29	b	b	b	s	b	b	s	s	s
30	s	b	s	b	s	s	s	s	s

Note: A aluna nº6 foi avaliada com currículo adaptado.

A avaliação individual de cada aluno refletiu a grelha de observação, que por seu lado teve influência na nota de grupo. As alterações de avaliação tiveram em conta um conjunto alargado de fatores, entre os quais a grelha de observação.

7.3 – Critérios de avaliação

Os critérios de avaliação que se seguem estão presentes na planificação da unidade curricular em anexo. Foram delineados de acordo com os currículos da DGAE.

Quadro 5 – Critérios de avaliação;

Unidade de Trabalho	Critérios de avaliação
1.Comunicação “Plus a few drops to overflow”	Conceitos _Apreciação verbal da visita ao museu; Percepção_Demonstração de sensibilidade em relação às exposições visitadas; Valores e Atitudes _Adequação do comportamento ao contexto em que as exposições se inserem;
2.Espaço “a place to overflow”	Técnicas_Domínio e expressão; Conceitos_Observação das representações bi/tridimensionais; Processos_Expressão não condicionada; Percepção e representação do real_qualidades formais e expressivas; Valores e atitudes_Respeito pelo trabalho de grupo.
3.Dinâmica/ Movimento e Forma “drawing the overflow”	Técnica_Domínio e expressão; Conceitos_Observação das representações bi e tridimensionais; Processos_Consideração das diversas condicionantes, eficácia na comunicação visual das ideias; Percepção e representação do real_Qualidades formais e expressivas; Valores e atitudes_Superação, respeito e contribuição;

4.Estrutura/Comunicação "Install overflow"	Técnica_Domínio e expressão; Conceitos_Observação das representações bi e tridimensionais; Processos_Consideração das diversas condicionantes, eficácia na comunicação visual das ideias; Percepção e representação do real_Qualidades formais e expressivas; Valores e atitudes_Superação, respeito e contribuição;
5.Comunicação "paint the overflow"	Técnica_Domínio e expressão; Conceitos_Observação das representações bi e tridimensionais; Processos_Consideração das diversas condicionantes, eficácia na comunicação visual das ideias; Percepção e representação do real_Qualidades formais e expressivas; Valores e atitudes_Superação, respeito e contribuição;

7.4 – Metodologia da avaliação

Optámos pela avaliação contínua formativa, na medida em que foi realizada a comparação entre o início e o final dos trabalhos em cada uma das unidades. Tivemos em linha de conta todo o processo da unidade didática, o qual considerámos tão importante como o resultado final.

A avaliação da criatividade esteve em primeiro plano, porque nela se concentraram as linhas de força do processo artístico. Em todos os momentos tentámos dosear os vários critérios de avaliação, sendo que, na maioria dos casos, o fator criatividade acabou por se sobrepôr aos restantes.

Em todos os momentos passámos a ideia aos alunos que no processo de criação, nomeadamente nos processos de base projetual, é fundamental e por tal torna-se imperioso o empenho dos alunos naquele, pensar um pouco menos em resultados finais e mais na forma como se atingem.

Em todos os momentos os alunos foram incentivados a não desistir, para tal as críticas construtivas foram uma constante de aula para aula. Com estas os alunos progrediram, superaram e transpuseram obstáculos como a ansiedade, inerente processo criativo.

As dimensões artísticas que tentámos atingir foram principalmente a compreensão do mundo da arte, o desenvolvimento da mestria, o empenho e persistência, a criação, a expressão e a reflexão por parte de todos os alunos. No site específico é fundamental o despoletar daquelas dimensões, pois o campo expandido onde opera a isso obriga.

7.5 – Avaliação dos alunos

A avaliação foi enviada para o Professor Regente de acordo com o modelo em anexo, (Anexo 7), na qual foram reafirmados os critérios de avaliação para cada uma das unidades, realizada um pequeno resumo e lançadas as notas individuais e de grupo.

As notas individuais foram atribuídas de acordo com a grelha de observação, as notas de grupo foram lançadas tendo em conta os critérios de avaliação da planificação.

A grelha de observação acima transcrita foi resumida e colocada em grelha de avaliação final, combinada com os critérios de avaliação do grupo.

8_ Exposições nas quais as artes finais dos grupos participaram

8.1 – Introdução

A exposição de arte é uma apresentação intencionada que estabelece uma via de comunicação entre o autor e o espetador, com o propósito de influenciar o último com o tema proposto pelo primeiro e em simultâneo transmitir-lhe uma mensagem. Segundo Davallon (1989), a exposição é uma comunicação que produz, transmite e articula um todo coerente que responde a determinados objetivos, que na maioria das vezes são uma dialética cultural autorizada.

Leenhardt (1997), salienta que o espaço social das exposições é o local do saber, o lugar onde os interessados podem conhecer e ver vários assuntos do seu interesse e que até à data, para eles, eram desconhecidos. A exposição é sobretudo o espaço, público que concentra uma parte significativa do saber, é um fórum que assume o risco da multiplicação de opiniões e saberes.

Vincon (2000), destaca a dimensão estética da exposição, propondo a ativação como forma de compreender a exposição de arte, na qual se põem em atividade várias experiências estéticas e sociais em simultâneo. Para ele é o campo onde se vivência a estética com o propósito de a aproximar da sensibilidade do visitante e apreciador de arte.

Expor a obra de arte é dar-lhe visibilidade, possibilitando a comunicação a públicos diversificados, a sua objetividade é relativa, não há neutralidade de conteúdos, sendo necessário ressaltar a sua dimensão cultural.

Quando a exposição é pensada como meio de comunicação entre o público e a arte, a sua conjuntura influencia a sua compreensão. Raramente o objeto e assunto é suficiente, é por seu intermédio que a apreensão da mostra é adquirida e aquela conjuntura passa a ser favorável ao observador.

É na mediação da informação que se encontra a importância do curador, que com a sua visão crítica juntamente com os objetivos institucionais e do autor, incute na exposição a perspetiva histórica dos acontecimentos. Desta forma a idealização de uma exposição implica compilar um conjunto extenso de informação que abrange a produção artística e o seu contexto social e cultural.

As exposições são essencialmente espaços nos quais os visitantes se movem por dentro e por fora, circulando na obra ou entre elas com liberdade, determinando o

seu próprio ritmo e selecionando o que deseja ver com mais ou menos pormenor, podendo com essa seleção tornar a sua visita o mais profícua possível. Pode ainda partilhar e compartilhar informação com os outros visitantes num processo mais ou menos interativo. A exposição pode ser recriada para favorecer instigando os sentidos e estimulando os sentimentos dos observadores, ao ato de observar e movimentar pode ser juntar o toque, o ouvir e sentir, tais experiências podem ser cruciais na sensibilização estética dos visitantes.

Tendo em conta todos os fatores comunicacionais acima expostos considerámos que o momento de exposição da criação site specific de cada um dos grupos devia ter uma divulgação diferenciada, motivadora do envolvimento da comunidade escolar com o seu trabalho.

8.2 – Exposições realizadas

8.2.1 – Exposição ecológica;

As artes finais dos alunos ficaram expostas na sala de desenho durante algum tempo, a visita de um colega da área de cidadania, despoletou a primeira exposição dos alunos, realizada no pátio central da escola, com o tema iminentemente ecológico.

Foi selecionada uma arte final por grupo, com exceção do Lixo Marítimo, as quais foram apensadas em cartolina rígida de cor neutra e suspensas na galeria que dá acesso à biblioteca.

Pela sua generosa dimensão preencheram o plano onde foram localizados, fazendo um bom enquadramento com a restante exposição.

8.2.2 – Exposição final;

A exposição final, decorreu no final do mês de maio e foi constituída por todos os trabalhos realizados durante o ano letivo 2018-2019.

1 _ Preâmbulo introdutório

1.1-Inquérito

Num projeto de investigação-ação como o que implementámos na nossa prática supervisionada, existiram algumas razões para equacionarmos a utilização do inquérito, nomeadamente a obtenção de informação básica que não é possível alcançar de outra forma e avaliar o efeito de uma intervenção quando não é possível obter essa informação de outra forma.

Na elaboração do questionário tivemos em conta o pressuposto que não existem respostas verdadeiras, mas sim apropriadas e que se mantêm os canais de diálogo em aberto, como da mesma forma não existem questões corretas, mas sim apropriadas e cujas respostas podem alterar o seu curso. Questionamo-nos constantemente se a pergunta seria a apropriada para a resposta desejada e tivemos em consideração que as perguntas fechadas podem ser demasiado restritivas, enquanto as abertas permitem respostas mais amplas.

Foi nosso propósito delimitar o objetivo básico do inquérito que se circunscreveu à análise dos métodos e práticas pedagógicas do professor estagiário. Não contemplamos temas nem demasiado vagos nem determinantemente específicos. Identificámos as áreas onde seria necessário progredir pedagogicamente, e sobre elas questionámos o que não nos foi possível colocar em prática na sala de aula. As vantagens do questionário são, segundo McKernan, (1999):

- a) A facilidade de colocar em prática;
- b) Proporciona respostas concretas;
- c) A informação é quantificável;
- d) A rapidez da obtenção de resposta de um conjunto alargado de pessoas.

Algumas das desvantagens são;

- a) O tempo que leva a ser analisado;
- b) As respostas podem não ser sinceras;
- c) Os alunos podem tentar responder de forma a agradar ao professor;
- d) Demora na preparação.

Seguimos as seguintes diretrizes na elaboração do nosso questionário;

- a) Tipo de informação a obter;

- b) As questões seriam do tipo fechado;
- c) Supressão de questões ambíguas,
- d) Análise e discussão de resultados.

As perguntas iniciais do questionário são de âmbito generalista e que caracterizam quem vai responder. A formulação das perguntas seguintes foi de natureza diversificada. O tipo de perguntas mais utilizadas são; abertas, com níveis, classificativas e categorizadas, devem ter conteúdo e redação corretamente formalizada.

O formato do questionário escolhido é simples e claro, tentámos introduzir questões que despertassem o interesse dos alunos, fáceis de responder. A aparência tentou ser cuidada e eficaz, com zonas de resposta marcadas, com uma síntese introdutória que alertava para a importância do seu preenchimento, foi dividido em várias secções e no final agradecemos a participação no mesmo.

1.1.1– Apresentação dos resultados analisados no inquérito preenchido pelos alunos

Foi solicitado o preenchimento de inquérito, anexo 8, constituído por introdução, dados pessoais e 4 blocos. O primeiro bloco foi direccionado para o grupo e as condições de trabalho, o segundo bloco foi direccionado para o tipo de arte associada à unidade curricular, o terceiro bloco foi direccionado para o leccionamento, finalmente o quarto foi de recolha de sugestões.

1.1.2 – Respostas ao inquérito

1.1.3 – Dados do destinatário

Quadro 6 – Inquérito – Dados do destinatário

Nº de Alunos		4<	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	>20
Idade	=18																	
	<18																	
	>18																	
Sexo	Feminino																	
	Masculino																	
Hobbies	Música																	
	Desenhar																	
	Desporto																	
	Passear																	
	Ler																	
	Televisão																	
	Fotografar																	
	Outros																	
Nº de exposições que visita anualmente?	<4																	
	>4																	
	=0																	

Nº de Disciplinas que frequentam no 12ºano?	=5	
	>5	
Nº de escolas que frequentou?	<2	
	>2	

1.1.4 – Bloco 1

Quadro 7 – Inquérito – Bloco 1

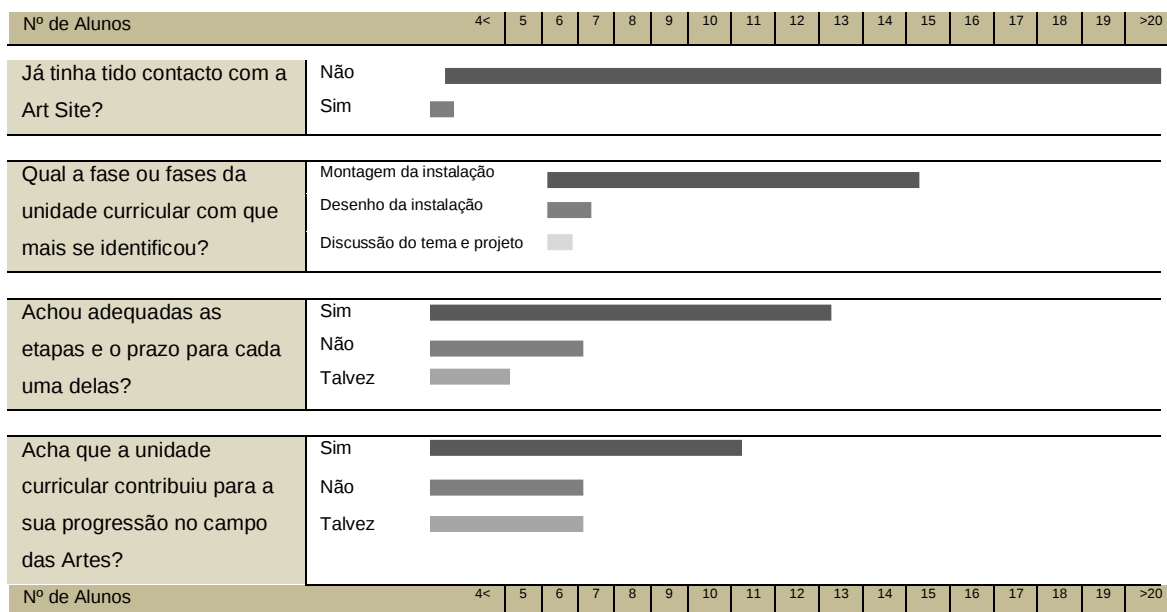
Nº de Alunos		4<	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	>20
Nº de elementos por grupo?	=4																	
	>4																	
	<4																	
Consideram adequado o nº de elementos?	Sim																	
Que tipo de relação de trabalho encontrou?	Boa																	
	Não responde																	
	Normal																	
	Melhorável																	
As condições físicas e materiais foram suficientes?	Suficientes																	
	Insuficientes																	
O formato do suporte de papel de cenário era adequado?	Correto																	
	Incorreto																	
As tarefas foram desempenhadas proporcionalmente?	Sim																	
	Não																	
Nº de Disciplinas que frequentam no 12ºano	=5																	
	>5																	
Nº de escolas que frequentou	<2																	
	>2																	
Nº de Alunos		4<	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	>20

No presente bloco a questão que suscitou o maior número de justificações foi a correspondente à B1.4, relativa ao formato do suporte de papel. Na maioria das justificações ao sim os alunos comentaram que tinham espaço para trabalhar em grupo e que a folha foi suficiente para expor todas as ideias do projeto. Na maior parte das justificações do não os alunos comentaram que o formato era desconfortável.

Imediatamente a seguir as justificações à questão B1.4, folha 2, na qual os alunos deveriam justificar a resposta à proporcionalidade das tarefas de cada um dos elementos. Aqui os alunos salientaram a correta divisão de tarefas, a compreensão e a amizade entre os elementos dos grupos.

1.1.5 – Bloco 2

Quadro 8 – Inquérito – Bloco 2



O maior nº de justificações foram relativas ao bloco B2.2, no qual é questionada a preferência dos alunos pelas fases da unidade, que recaiu sobre a fase da instalação. Nesta a opinião dos alunos foi no sentido de ser divertida e algo de novo.

Imediatamente a seguir veio o bloco B2.4, no qual os alunos foram questionados sobre o contributo deste trabalho para a sua progressão no campo das artes. A maioria dos alunos respondeu que sim, justificando que foi uma experiência nova.

Compulsadas as respostas dos alunos ficou evidente que: a esmagadora maioria dos alunos nunca tinha tido contacto com a *art site*; que a maioria dos alunos gostou da fase da instalação, seguida de perto pela fase do desenho da instalação; que a maioria dos alunos achou corretas as fases e etapas da unidade e que a maioria dos alunos acha que a unidade curricular contribuiu para os seus progressos no campo das artes.

1.1.6 – Bloco 3

Quadro 9 – Inquérito – Bloco 3



Os alunos quando justificaram neste bloco fizeram-no nas duas alíneas, a que diz respeito ao acompanhamento por parte do professor estagiário e aos esclarecimentos prestados em cada uma das etapas.

No bloco B 3.1, que diz respeito ao acompanhamento, a maioria das justificações, pela positiva realçaram a ajuda prestada e o acompanhamento possível, pela negativa a maioria referiu a escassez de tempo para cada uma das unidades.

Compulsadas as respostas dos alunos ficou evidente que: a maioria considerou que a unidade curricular foi por nós corretamente acompanhada; a maioria dos alunos considerou as etapas devidamente esclarecidas. A unidade didática relativa ao projeto só foi totalmente compreendida quando executaram as instalações, tendo em conta as respostas dos alunos.

1.2 – Diário de bordo

As técnicas baseadas na observação são caracterizadas pela observação participante, pelas notas de campo e pelos memorandos analíticos, (Coutinho, Sousa, Dias, Ferreira, & Vieira, 2009, p.335-379), nesse sentido e tendo em conta o sucesso da investigação, procedeu-se ao registo diário a partir de 16 de Outubro até dia 11 de Dezembro de 2018, sob forma de diário de bordo, (anexo 8), relativo à 1ª fase da intervenção, de dia 2 de Fevereiro a 7 de Março de 2019, relativo à 4ª fase da intervenção, fases que serão descritas e caracterizadas no ponto a elas dedicado.

Do registo da 1ª fase, que correspondeu à exploração e análise do contexto escolar e da turma, durante as aulas assistidas das quais destacamos;

Dia 16 de Outubro) A dificuldade de comunicação entre os alunos de língua Portuguesa e a colega de origem Holandesa, a mediação foi normalmente realizada por um dos colegas que fazia a tradução para inglês. Salientou-se também que a aluna NEE tinha dificuldades de perspetivação na unidade de trabalho lançada, pelo professor regente, para essa semana. A unidade de trabalho incidia sobre o tratamento de claros/escuros, de uma composição de três sólidos e a obrigatoriedade de execução de grafite sobre folha branca.

Dia 13 de Novembro) os alunos iniciam uma nova unidade de trabalho de desenho à vista de um conjunto de material de cozinha em inox e estanho. A técnica envolvida tem a ver com a colocação do objeto riscante na ponta de uma cana, o desenho é desenvolvido na vertical e na horizontal. As folhas de suporte do registo utilizadas forma em formato A2. Posteriormente desenvolveram a mesma técnica, mas a desenhar um conjunto de modelos humanos.

Tomando como exemplo, da importância do diário de bordo, as duas notas acima expostas foram decisivas na introdução de duas das três questões que constituíram a base da problematização da nossa investigação. O registo das aulas assistidas permitiu anotar os momentos decisivos, nomeadamente, clivagens entre alunos com personalidades diferentes, reações às avaliações, metodologias de trabalho mais evidentes e de maior expressão, relacionamento entre grupos de alunos e comportamentos contextualizados em ambiente pedagógico.

Do registo da 4ª fase, que correspondeu à realização do projeto durante as aulas lecionadas dos quais destacamos;

Dia 7 de Fevereiro) A maioria dos grupos selecionou o local para instalar o site specific, de notar alguns registos em diário gráfico que denotam fragilidades a nível perspético.

Dia 12 de Fevereiro) A maioria dos grupos iniciou a segunda unidade de trabalho, projetando no suporte de papel comum as ideias para a instalação, bem como alguns esboços do local do site specific. Foram tomadas notas para o reforço positivo da unidade no que diz respeito à prática colaborativa e à forma como devem utilizar o suporte de trabalho.

Dia 14 de Fevereiro) Foram realizadas visitas aos locais escolhidos para cada uma das instalações, foi proposta a alteração do local do grupo denominado por “Aldeia Global”. Foram propostas algumas alterações às ideias iniciais de alguns dos grupos, que as aceitaram e as tomaram como um reforço positivo.

Os exemplos acima transcritos foram importantes na introdução de reforços positivos por parte do mediador/investigador junto dos grupos de trabalho. No decorrer da intervenção o diário de bordo revelou-se essencial na medida em que nos permitiu rever a nossa mediação ao final de cada aula, permitindo-nos assim estabelecer intervenções pontuais tendo em conta os registos efetuados. Permitiu igualmente que fossemos afinando a estratégia global da investigação-ação, procurando que o conceito site-specific e trabalho de projeto auxiliassem a fluência nas aprendizagens propostas. Para além disso foi decisivo nos momentos em que existiam algumas dúvidas, nomeadamente as que envolviam explicações anotadas no mesmo, e que passavam de imediato a ser utilizadas num outro contexto e com outro grupo.

1.3 – Grelha de observação

Suportada na técnica baseada na observação aplicámos um instrumento que é a grelha de observação, já mencionada no IV capítulo a propósito da avaliação dos alunos, (anexo 5).

Quando os alunos iniciaram a unidade didática decidimos aplicar uma grelha de observação, dividida em dois grupos principais; atitudes/valores e conceitos/práticas. As atitudes e valores foram analisados segundo a assiduidade, autonomia, material, comportamento, iniciativa/participação e empenho, a gradação variou entre o insuficiente e muito bom.

Os conceitos e práticas foram analisados segundo o domínio de suportes e materiais, domínio das técnicas processuais na representação e execução gráfica, princípios de composição e estruturação, capacidade de análise e representação de objetos, demonstração de invenção e criatividade, a sua gradação variou entre o insuficiente e o muito bom.

1.4 – Reportagem fotográfica e de vídeo

Com base na técnica de análise de documentos, caracterizada pela consulta de documentos e registos como a fotografia e vídeo efetuámos a reportagem do processo de investigação ação. O registo permitiu-nos reforçar positivamente alguns grupos, principalmente no contexto colaborativo, para além de dar uma leitura bastante exata das etapas da investigação.

1.5 -Discussão de resultados da recolha de dados e registos

1.5.1-Inquérito

1.5.1.1-1º bloco do inquérito

As questões formuladas no inquérito, para além das características enumeradas no início deste capítulo, no que concerne à sua formulação, tinham o objetivo de interpretar algumas das sugestões/imposições que a intervenção enuncia. A primeira das quais era o formato do suporte utilizado para a segunda unidade de trabalho, que os alunos consideraram confortável. O registo fotográfico e de vídeo evidencia o especto colaborativo e de entreajuda que o formato estipulado para a unidade de trabalho proporcionou. A sala de aula deixou de ser um espaço estanque para ser um espaço de livre circulação, que extravasou o limite físico normal, passando a ocupar os espaços de estar e de circulação adjacentes. O extravasamento do espaço da sala de aula provocou a interação com a comunidade escolar, que se mostrou interessada nas atividades da turma.

De salientar a opinião favorável da generalidade dos alunos para o clima de entreajuda e colaboração em cada um dos grupos, de acordo com os restantes instrumentos de recolha de dados, é notório que funcionou melhor em alguns deles. Onde tal aconteceu o processo enriqueceu e o resultado final foi bastante melhor, quando comparado com os restantes, o bom clima colaborativo também potenciou o empenho nas unidades de trabalho, incrementando a distribuição de tarefas por cada um dos elementos.

1.5.1.2-2º bloco do inquérito

Ficou claro neste bloco que a maioria dos alunos nunca tinha tido contacto com o site specific, e que as unidades que mais lhes interessaram foram a da instalação e a do seu desenho. Tornou-se óbvia, analisando os registos de vídeo, a mudança de comportamento dos alunos quando abordaram as pastas acima descritas, ficando mais empenhados na execução das tarefas, interagindo e colaborando em contexto de grupo com mais dinâmica. Na sua opinião as duas pastas foram divertidas e constituíram uma agradável surpresa.

Na opinião dos alunos o site specific contribuiu para a progressão pessoal no campo das artes, na medida em que lhes conferiu uma perspetiva diferenciada da arte contemporânea dada a expansão pelas outras artes a que a mesma obriga.

1.5.1.3-3º bloco

O terceiro bloco esteve direcionado para a apreciação da mediação e para a longevidade das unidades de trabalho. Em relação ao acompanhamento dado pelo mediador aos alunos foi considerado suficiente, uma das dificuldades desta unidade era a dispersão pelo espaço escolar das instalações, o que fez com que o acompanhamento não fosse tão próximo como o inicialmente desejado. No entanto aquela disparidade espacial acabou por conferir a cada um dos grupos autonomia, dando coerência e legitimidade ao ato criativo e singularidade a cada um dos grupos.

1.5.2-Resposta à problemática inicial

O enquadramento da problemática inicial foi sintetizado em três questões;

1ª) com a introdução de uma unidade didática baseada em arte contemporânea, nomeadamente o site-specific, que tem em si mesmo um conjunto de características que respondem aos problemas diagnosticados na fase da observação, conseguiremos motivar e sensibilizar os alunos para a importância da área de estudo que escolheram?

A resposta foi-nos dada no último bloco do inquérito no qual a maioria dos alunos referiu que a unidade didática, conduzida como um projeto de âmbito, potenciou a sua predisposição para as artes e incrementou a sua disponibilidade para ingressar em carreiras com ela relacionada.

O registo fotográfico e de vídeo demonstra a dinâmica do processo, na qual se denota a motivação dos alunos em cada uma das pastas do projeto, sobretudo nas duas últimas, a da instalação e o desenho da instalação. A redução da apatia verificada nas aulas assistidas foi notória, conferindo às aulas de desenho uma nova fonte de motivação, através da indução de estímulos diversos e novas formas de abordar os temas de desenho.

O site-specific por ser um modo de intervenção artística que requer metodologia de projeto respondeu de forma satisfatória aos problemas observados na fase das aulas assistidas. Da mesma forma por ser uma arte que requer colaboração, visto ter uma forte componente de instalação, dotou os grupos de trabalho de uma capacidade de ajuda e colaboração que antes não se observava.

2ª) conseguiremos melhorar a ideia do futuro artístico de cada um dos alunos?

A introdução da arte contemporânea em sala de aula tem a vantagem de criar expectativa aos alunos, retirando-os da sua zona de conforto, impelindo-os na resolução de problemas que anteriormente não lhe eram colocados. Por outro lado, a arte contemporânea trabalha com as linguagens do aqui e agora, ou seja, incorpora práticas quotidianas ou modos de ver a que os alunos são sensíveis, pois inclusive praticamos. Assim se verificou com a introdução deste projeto, que exigiu dos alunos um outro tipo de atitude para a resolução dos problemas gerados pelo género de arte, obrigando-os a aproximar-se da objetivação e resolução dos problemas da instalação.

Para além disso levou-os a experienciar um tipo de arte que envolve um conjunto de outras artes e especialidades, porque opera no campo expandido, permite aos alunos trabalhar sobre uma variedade extensa de técnicas que de outra forma não seria possível. É neste conjunto multifacetado de características que o site specific se salienta enquanto transmissor de ensinamentos relacionados com a arte contemporânea.

3ª) conseguiremos dar oportunidade de expressão aos alunos que não se mostram incluídos pela metodologia de ensino seguida até agora?

Através da observação do registo de vídeo e fotografia é notória a abrangência deste processo, quer na inclusão dos alunos NEE, quer na multiculturalidade que proporciona a todos os alunos.

Para além da inclusão dos alunos NEE e de língua estrangeira a intervenção teve a particularidade de proporcionar aos alunos menos tecnicistas a oportunidade de expressarem a sua criatividade através de outro tipo de técnicas que não a do desenho.

A singularidade do tipo de arte que apoiou a intervenção motivou a participação dos alunos que antes se encontravam mais afastados do centro das atenções, conferindo-lhes a emancipação criativa, o que se veio a revelar no empenho que emprestaram a toda a unidade didática.

2 _ Fases, metodologia e técnicas da intervenção

2.1 – Fases do projeto de intervenção e os seus resultados

Na nossa intervenção considerámos, tendo em conta o prazo que nos foi concedido para desenvolver a nossa prática, aplicar o modelo de Coutinho (2009), concentrado no seu primeiro ciclo; primeira fase-observar, segunda fase-Reflectir, terceira fase-Planificar e quarta fase – Agir. O segundo ciclo seria a continuidade deste projeto de investigação, seguido de reflexão, revisão e novamente ação.

Considerámos ainda, tendo em conta a observação inicial do contexto escolar e da turma em questão que o tipo de investigação ação seria prática, na qual conduzimos o processo com autonomia, requerendo a colaboração do professor regente, nomeadamente na intervenção da aula em Museu.

Na implementação o projeto de investigação ação foi dividido em cinco fases, de acordo com os ciclos de Lessard-Hérbert (1996);

1ª fase) Exploração e análise do contexto escolar e da turma; no período compreendido entre 16 de Outubro de 2018 e 2 de Fevereiro de 2019 assistimos às aulas lecionadas pelo professor regente, durante o qual procedemos à recolha de elementos relacionados com; a) relações interpessoais e académicas dos alunos, b) nível de inclusividade e multiculturalidade existente na turma, c) expectativa individual no percurso académico relacionado com artes e d) conhecimento, prática e contacto com arte contemporânea em sala de aula.

2ª Fase) Constituição da problemática e formalização das questões iniciais do ciclo de investigação ação; a) Com a introdução de uma unidade didática baseada em arte contemporânea, nomeadamente o site specific, que tem em si mesmo um conjunto de características que respondem aos problemas diagnosticados na fase da observação, conseguiremos envolvê-los com um propósito, como forma de motivação? b) Conseguiremos melhorar a ideia do futuro artístico de cada um dos alunos? c) Conseguiremos dar oportunidade de expressão aos alunos que não se mostram incluídos pela metodologia de ensino seguida até agora?

3ª Fase) Planificação da intervenção, planificámos a intervenção de acordo com os objetivos a atingir em cada uma das suas fases, tal deu origem a uma unidade didática com cinco unidades de trabalho, que foram por nós consideradas pastas de um projeto de âmbito, materializadas em sete instalações de grupo. Neste foi proporcionado aos alunos adquirirem conhecimentos, conceitos e práticas relevantes. Como Gardner afirmava; concebidos pelos docentes, os projetos de âmbito proporcionam, perante uma determinada forma de Arte, a aquisição de conhecimento direcionado pelas pastas, que vão sendo alimentadas gradualmente, quer nos métodos e técnicas a empregar como nas bases teóricas a consultar.

Todas as pastas tiveram resultados práticos e notórios, tiveram início com a visita ao museu, na qual tiveram os alunos tomaram contacto com diversos tipos de instalações, quer de maior dimensão, caso da Overflow, quer com instalações móveis e de menor dimensão, como Scenario in the shade. A literacia visual promovida nesta unidade alargou os horizontes Artísticos dos alunos, que de uma forma ou de outra a aplicaram nas suas instalações.

Na segunda pasta estimulámos o contato com a comunidade escolar, promovendo a deambulação pelo exterior do perímetro escolar em busca do local para desenvolver o Site Specific. Não permitimos que os alunos perdessem o contacto com o caderno gráfico e para tal solicitámos esboços rápidos dos locais com potencialidade para a instalação.

Na terceira pasta o trabalho de projeto foi colaborativo e de pesquisa, envolvendo o desenho do projeto em folha de papel de cenário de grandes dimensões e a preparação de materiais. Ainda nesta pasta foi apresentada aos alunos a metodologia de projeto, que como (Munari, 2006) referiu; tem várias fases, a primeira é a definição do problema, a segunda é análise da sua estrutura problemática, a terceira é a recolha de dados, a quarta a sua análise, a quinta é a criatividade, a sexta tem a ver com o processamento de matérias, a sétima é a experimentação, a oitava é o modelo, a nona é a verificação, a décima é o desenho construtivo e a décima primeira a solução.

A capacidade de introduzir alterações e ajustes ao projeto inicial são o motor da manutenção do interesse dos alunos no decorrer do mesmo, apesar dos temas iniciais serem propostos pelos docentes, cabe-lhes a capacidade de se adaptarem à constante mutação do projeto tendo como objetivo final captar o interesse dos discentes em todas as suas fases, (Leite, Malpique & Santos, 1989). No decurso das primeiras duas unidades de trabalho (pastas) introduzimos conteúdos, estimulando os alunos na pesquisa de soluções para os problemas apresentados.

Resulta daqui um empoderamento para o aluno, que quando confrontado com um problema o consegue resolver, mesmo quando as soluções emergem no seio de um grupo de trabalho.

A quarta pasta do projeto foi a da instalação, na qual os alunos foram convidados a instalar o seu site-specific com todas as valências pedagógicas que um processo desta natureza envolve. As obras projetadas para o local onde irão ser instaladas, quando os sãos não podem ser removidos ou destruídos, (Kown, 2002). No caso das instalações dos nossos alunos tal não foi possível, as instalações foram desmontadas, permanecendo para a posteridade a recolha fotográfica e as artes finais.

A obra site-specific depende do local onde se instala, no qual assume, na maioria das vezes, um papel crítico do contexto sociopolítico, desmobilizá-lo e reinstalá-lo seria a negação da sua essência artística (Buren, 1976)

Finalmente a quinta pasta do projeto foi o elemento reconciliador entre os alunos e a desenho A, que lhes permitiu ter algo com potencial para exposição no final do ano.

4ª Fase) Realização do projeto; que foi desenvolvido entre o dia 2 de fevereiro e 7 de março de 2019, resultado da planificação acima descrita. Iniciado com uma aula de apresentação teórica, na qual os alunos tomaram contacto com o site specific e alguns dos seus mais influentes protagonistas. Seguido pela formação de grupos de trabalho e uma deambulação pelo espaço escolar em busca dos locais para o site specific. Posteriormente seguiu-se a fase de projeto da instalação, promoveu-se nesta fase a pesquisa e abordagem conjunta dos problemas oriundos do tipo de arte envolvida no processo. Projetada a instalação processaram-se os materiais para o site specific e iniciou-se a sua construção. Finalmente desenharam-se artes finais sobre fotografias das instalações site specific.

5ª Fase) apresentaram-se os resultados aos alunos, promoveu-se um inquérito e realizou-se uma exposição final.

2.2 – Técnicas utilizadas na presente investigação e conclusões sobre a sua mediação

2.2.1-Técnicas da metodologia aplicadas na intervenção

Segundo Latorre (2003), como referido no III capítulo da presente dissertação, as técnicas da metodologia da investigação ação têm o intuito de facilitar a fase da reflexão pois distanciam o investigador da sua análise. Assim aplicámos o conjunto de técnicas que o investigador toma como seguras na metodologia, assim como; a) Informação, b) Conversação e c) análise de documentos.

No ponto anterior, relativo às fases do projeto já tivemos a oportunidade de caracterizar alguns dos momentos em que as utilizámos, agora queremos frisá-los e aprofundá-los.

No que diz respeito à técnica baseada na observação que contempla as notas de campo, os memorandos analíticos e as escalas de medida, as notas de campo foram tiradas durante todo o processo, incluindo a fase da observação, para a qual contribuíram para problematizar a intervenção. As mesmas notas de campo, durante a implementação da ação do nosso processo, foram cruciais para os reforços positivos junto de cada um dos grupos.

No que diz respeito aos memorandos analíticos que foram sendo realizados no final de cada uma das pastas da nossa intervenção, acentua-se a sua tónica avaliadora, nos quais foram vertidas observações, algumas objeções e uma série de conclusões, que foram a base do sistema de avaliação de cada um dos grupos e alunos.

A escala de medida que utilizámos foi a grelha de observação, instrumento eminentemente quantitativo e que apoiou a intervenção, a grelha de observação foi colocada em prática para suportar a avaliação, principalmente, das atitudes e valores de cada um dos alunos.

Relativamente à técnica da conversação que foi aplicada no questionário, realizámos uma análise mais aprofundada no ponto deste capítulo relativo à recolha de dados, no entanto salientamos que o questionário foi importante para a recolha da opinião dos alunos, teria bastante utilidade se o 2º ciclo da nossa intervenção fosse realizado, o que não veio a acontecer dada a falta de tempo. Essa utilidade seria a de que os elementos recolhidos por ele seriam aplicados no refazer da ação no 2º ciclo, permitindo-nos corrigir o que salientado pela negativa pelos alunos.

Finalmente a técnica baseada na análise de documentos foi aplicada nos registos de vídeo e fotográfico, que após visionamento permitiram a aplicação de reforço positivo no contexto da intervenção. O registo de vídeo foi realizado por grupo, a câmara foi sendo colocada à vez nas áreas de trabalho de cada um deles, outra das soluções seria o transporte e recolha momentânea das ações em contexto dos grupos, no entanto esta última invalidaria a reportagem fotográfica. As imagens foram recolhidas em todas as fases do projeto de intervenção e espalham a transformação da sala de aula num site funcional. A reportagem fotográfica foi extensa e diária, tentou retratar todos os momentos que considerámos pertinentes para a investigação.

2.2.2- O papel do mediador/investigador/professor

Tal como já foi referido no III capítulo da presente tese, segundo Vasconcelos (2018), quando tratamos das grandes transformações sociais, tecnológicas e educativas os professores, no centro da ação, têm um papel fundamental naquele processo, por tal e segundo Vasconcelos (2018) citando Dana (2013), o que os caracteriza enquanto investigadores são os seus cinco E's;

1) “Engage”- envolver os alunos proporcionando-lhe um ambiente de aprendizagem com qualidade, tentámos de forma, sistemática e ininterrupta transmitir esse ambiente aos nossos alunos, na medida em que nos desdobrámos no acompanhamento do seu trabalho, atendendo as questões e sugerindo caminhos que pensámos ser mais viáveis.

2) “Enable” - permitir que os alunos aprendam com a pesquisa, sendo o site específico uma arte colaborativa que incide sobre temas fraturantes, implica busca e pesquisa sobre eles, essa pesquisa nunca foi menosprezada. Este momento ocorreu principalmente na segunda pasta do projeto, na qual os alunos foram convidados a projetar a sua instalação, nesta fase fizeram pesquisa sobre o tema e foram incentivados a isso.

3) “Expand” - expandir a base do conhecimento do ensino/aprendizagem, associando a teoria à prática, a metodologia de projeto empregue na intervenção levou a que os alunos em primeira instância projetassem e em segunda concretizassem o que tinham projetado sob forma de instalação. A fase de projeto pode ser considerada a teoria, a fase de instalação pode ser considerada prática. A transmissão de conhecimento foi expandida dada a relação muito direta entre as duas pastas, também o foi devido à possibilidade de os alunos testarem o que projetaram.

4) “Express” - expressar a identidade individual, embora a instalação site específico fosse um projeto conjunto entre os membros de cada grupo, a liberdade criativa individual foi respeitada pelos alunos e pelo investigador. A nossa mediação recaiu sobre a gestão de conflito intragrupo, normalmente expressa em reunião de grupo antes de cada uma das fases da investigação.

5) “Embrace” - empenhar-se na prática questionando, a pasta relativa à instalação trouxe bastantes dúvidas que se traduziram em pesquisa e estudo para serem ultrapassadas.

3 _ Ideias para um segundo ciclo de investigação ação para estudos futuros

3.1 – Observação da ação do primeiro ciclo - alterações a efetuar na planificação

Ainda resultando da observação da ação do primeiro ciclo da investigação concluímos que; a) O tema deverá ser comum a todos os grupos, b) Os locais para a instalação deverão ser pré selecionados, c) A pasta referente ao desenho do projeto da instalação deverá ser alvo de enunciado específico, d) Deverá ser alterada a calendarização da planificação, e) Os materiais a serem utilizados nas instalações deverão ser pré selecionados.

a) Se o tema for comum a todos os grupos a riqueza do processo vê-se acrescida, pois a partilha e a troca de informação na fase da pesquisa torna-se mais dinâmica, passando a ser um trabalho colaborativo de toda a turma. O tema pode ser alvo de escolha por parte dos alunos, num processo liderado pela técnica da conversação, mas depois de selecionado deverá ser comum, pelas razões acima indicadas.

b) Depois de escolhido o tema o local de cada uma das instalações deve ser pré-selecionado e devidamente aprovado pela direção da escola, para que as instalações permaneçam durante algum tempo, conferindo-lhe o caráter de exposição, a pré-seleção deve ter em conta o percurso expositivo do conjunto das instalações.

c) O projeto da instalação deverá ser alvo de enunciado que encaminhe o aluno nos objetivos a atingir com aquela pasta;

d) As pastas deverão ser calendarizadas tendo em conta as suas verdadeiras necessidades, pensamos que este tipo de projeto deverá ser semestral, devidamente calendarizado, contemplando a introdução de unidades de apoio à materialização da instalação;

e) A pré-seleção de materiais tem duas componentes que nos parecem ser essenciais, a primeira permite que os alunos consigam visualizar a instalação, com maior facilidade, na fase de projeto, a segunda permite calibrar a qualidade da instalação final.

3.2 – Observação da ação do primeiro ciclo - dificuldades dos alunos

Embora por limites de calendarização escolar o nosso trabalho não possa ser refinado, o estudo permitiu identificar possíveis momentos melhorar num ciclo posterior de investigação ação. A observação participante realizada permitiu detetar as dificuldades que não conseguiram ser superadas apesar dos resultados da implementação da estratégia trabalho de projeto e tema site-specific na prática de aula. A saber: a) incapacidade de representação do espaço imaginado, b) falta de destreza manual para processar os materiais necessários à instalação.

a) no segundo ciclo do processo será necessário introduzir unidades de trabalho específicas para colmatar as dificuldades dos alunos no que diz respeito à sua incapacidade de representação da instalação no local selecionado;

b) implementar ateliers que visem conceder aos alunos experiência no manuseamento e processamento dos materiais necessários para cada uma das instalações.

Conclusões VI _ Capítulo

1 _ Síntese conclusiva

1.1- Problemática

Em estreita colaboração com o professor regente e a professora orientadora, depois de assistirmos a um conjunto de aulas, delineámos um projeto de intervenção para a turma nº12º10 da Escola Secundária Rainha D. Leonor em Lisboa. Este projeto de investigação teve como ponto de partida as seguintes questões; a) com a introdução de uma unidade didática baseada em arte contemporânea conseguiremos alterar o estado de pouco entusiasmo que os alunos revelam com a disciplina? b) de que maneira podemos contribuir para melhorar a ideia do futuro artístico de cada um dos alunos? c) conseguiremos conceder oportunidade de expressão aos alunos que não se mostram incluídos pela metodologia de ensino seguida até agora?

1.1.1- Metodologia de projeto

Para responder às questões sugeridas pela problemática decidimos intervir através da metodologia de projeto, por considerarmos ser a que melhor se adapta aos circunstancialismos da arte contemporânea por um lado, por outro por ser uma metodologia de ensino que se adapta ao processo da investigação ação.

Tomámos como exemplo alguns investigadores e modelos que têm desenvolvido o seu trabalho através daquela metodologia, um deles é o Project Zero fundado por Nelson Goodman, que iniciou um programa educacional em 1967 na Harvard Graduate School of Education, focado no estudo e aprendizagem da e através da Arte. A importância, digamos, fulcral, de Howard Gardner e David Perkins enquanto fundadores da Research Assistants e posteriormente codiretores do Projecto Zero, na nossa intervenção, residiu no facto de serem um veículo para a melhoria do ensino, entendimento e aprendizagem da criatividade na arte.

Howard Gardner é um dos autores/investigadores que baseia o ensino/aprendizagem em projetos, codiretor do Project Zero, que segundo ele implica alocar competências cognitivas para a sua elaboração, envolvendo normalmente estruturas apropriadas e inéditas naquele processo, (Smole, 1999, p.5-31).

Não menos importante foi a dependência do modelo de ensino/aprendizagem baseado em projetos da investigação ação, tornando-o assim num processo dinâmico, partilhado entre aluno e professor.

A metodologia de projeto concedeu a dinâmica necessária aos ciclos da investigação ação, fazendo com que a prática da sala de aula com eles se coadunasse conferindo-lhe uma forte componente participativa.

1.1.2 - O tipo de arte

O tipo de arte selecionado, como referimos na introdução, foi a arte contemporânea. Depois de analisarmos os nossos objetivos, decidimos que processo de implementação da abordagem site specific, através da metodologia de projeto seria o mais apropriado intervenção. Pois permitiu-nos distinguir a prática desenvolvida com a turma, privilegiando não só o resultado alcançado, mas também todo o processo. Isto trouxe, inevitavelmente, à superfície, como um processo de escavação arqueológico, um mapa das correspondências, interações que o trabalho de projeto, esta noção de site funcional que foi cara ao presente estudo.

1.2-Desenvolvimento

1.2.1 - Introdução

A introdução enquadra a problemática e manifesta a intenção de intervir sob forma de projeto, promovendo a introdução da arte contemporânea como veículo para um projeto de investigação ação. Dada a sua natureza a arte contemporânea é uma colaborativa, tem base de projeto, manifesta temas atuais e fraturantes e é multicultural e inclusiva. A sugestão de que existem alternativas às artes clássicas no ensino/aprendizagem da disciplina de desenho do 12º ano implica um novo discurso para a legitimar, conferindo veracidade e legitimando a sua utilização.

O enquadramento curricular da intervenção, para além de necessário é legalmente exigido, embora a nossa intervenção tenha um carácter, a todos os níveis experimental, é realizada no seio de uma comunidade escolar regida por programas emanados pelo Ministério da Educação. Desta forma ao explorarmos o programa de desenho do 12º ano de escolaridade concluímos que a nossa intervenção se enquadrou

no conteúdo denominado por Sintaxe, no qual são desenvolvidos temas como a visão Diacrônica do Desenho. Num dos manuais escolares que lhe servem de base encontramos extrato de texto de edição do Ministério da Cultura publicado no catálogo da Exposição “A indisciplina do desenho”, datado de 1999, da autoria de Nuno Faria e Miguel Wandschneider. O qual refere e enfatiza a transformação de que o desenho foi alvo ao longo dos últimos dois séculos, bem como a sua passagem de arte de apoio para uma progressiva autonomização. No mesmo capítulo do manual são abordados os principais movimentos artísticos contemporâneos, entre os quais a arte conceptual, a arte processual e a arte ambiental. Em comum encontramos a expressão artística contemporânea da art site, nomeadamente o site Specific, oriented e funcional.

Enquadrada curricularmente a investigação passámos à sua contextualização sumária nas correntes de ensino que facilitariam a introdução da arte contemporânea em sala de aula, nomeadamente o site specific e funcional. O construtivismo, anteriormente apontado por autores como Eisner, tem capacidade para despontar as potencialidades da arte contemporânea e o site specific, facilitando o processo de sua implementação em contexto de sala de aula, foi o início curricular da nossa investigação.

Para além dos modelos de implementação via projeto, já acima referidos, manifestamos o interesse na consagração da autoexpressão, limitando a intervenção do professor ao mínimo, optando por um currículo que acentuasse aquela característica, orientando os alunos de forma a incrementar a sua criatividade.

Howard Gardner propõe um conjunto de técnicas que visam proporcionar a plenitude do ensino/aprendizagem. As inteligências por ele propostas habilitam-nos a criar, a espacializar e a interagir pessoalmente, entre outras não tão importantes para o nosso trabalho (Smole,1999). Tendo em conta as características que acabámos de enunciar compreende-se o seu envolvimento no desenrolar da introdução da arte contemporânea em sala de aula.

Igualmente o pensamento visual estratégico intitulado Visual Thinking Strategies foi um dos métodos de ensino de arte que se optou por utilizar. este foi desenvolvido por Abigail Housen com a colaboração de Philip Yenawine, partindo do princípio que o mesmo iria ajudar os alunos na compreensão da importância do tema a propor, bem como na caracterização das particularidades da arte contemporânea. Nele o professor é entendido como um facilitador que ajuda os alunos a olharem cuidadosamente para as obras de arte, estimula o diálogo com base na observação, reflete as suas ideias com clareza, considera as diversas opiniões promovendo a sua discussão.

O ponto de partida para a integração do site specific e da demonstração das suas potencialidades, no ensino das artes, foi a visita ao museu Maat, na qual foi promovida a interação com quatro exposições, duas das quais instalações. Neste ponto de partida introduzimos o tema ambiental como um dos que poderia fazer parte dos projetos. Efetuada a 21 de fevereiro de 2019, já fazia parte da planificação numa das unidades de trabalho intitulada por “plus a few drops to overflow”, fundamentada pela necessidade de introduzir o conceito de aprendizagem baseado no método “Visual Thinking Strategies”.

Tendo em conta o contexto de sala de aula encontrado, no qual se notou um certo distanciamento entre alguns dos alunos e a restante turma, pareceu-nos tão importante como o tema estimular a inteligência interpessoal, fomentando o trabalho colaborativo. A formação de grupos teve em linha de conta a existência de alunos com a capacidade acima descrita, que imediatamente assumiram revelando a sua empatia e facilidade na integração dos colegas antes afastados das decisões coletivas.

Os objetivos da intervenção foram estabelecidos em primeira instância como resposta à problemática formulada, em segunda instância como contextualização da intervenção. As principais questões que lhe estiveram subjacentes foram; Como fomentar o entusiasmo? Como melhorar a ideia sobre a importância das artes e a sua futura carreira, E ainda de que forma se podem promover competências de cidadania e de como a prática artística pode fomentar a consciência de tais valores? Com esse particular propósito a investigação tentou promover boas práticas de colaboração entre os alunos, de introduzir o projeto como base de trabalho artístico, tentou veicular a multiculturalidade e inclusividade em sala de aula. Acreditou-se pelas razões enunciadas que o site specific poderia ser o instrumento para responder a esta demanda.

1.3-Enquadramento teórico

O enquadramento fez a revisão da literatura que esteve na base da orientação pedagógica que norteou a intervenção, referiu a importância da educação artística, os seus desafios, a literacia visual e artística, questionou o futuro da educação artística, discutiu os modelos de ensino, promoveu as tendências curriculares, abordou o espaço escolar, debateu o conceito de site specific e a sua prática em contexto educativo.

A importância que o enquadramento teórico teve no processo de investigação ação foi sendo apreendida à medida que o mesmo ia avançando no tempo,

preenchendo os vazios pedagógicos que foram surpreendendo os alunos e o investigador, no seu decurso.

Foi de extrema importância que uma parte da comunidade escolar tenha tido contacto com a investigação, quando a mesma extravasou a sala de aula, porque nela estiveram envolvidas áreas do conhecimento que se encontram fora do currículo oficial e convencional, como o afeto e a emoção, entre outras. Como refere Ana Mae Barbosa, no seu artigo “Porquê e Como: Arte Educação”, citando Paulo Freire e Elliot Eisner, que para estes dois investigadores a educação é o resultado da mediação entre a nossa percepção e o contexto que nos rodeia, equilibrada pela cultura, recebe influência da língua e cultura, encontra-se influenciada pela necessidade e afetada por valores, encontra um filtro na nossa individualidade.

Como acima frisámos a importância das artes é inquestionável, no entanto à educação artística estão colocados desafios que têm que ver com a fácil proliferação da imagem, com a iliteracia visual, com o afastamento dos centros artísticos, entre outras razões. Na escola sentiu-se o afastamento dos alunos, dada a mutação das características tradicionais do ensino da arte isso provocam, bem como toda a envolvente supostamente artística que os afasta da sua origem provocando desenraizamentos difíceis de gerir em sala de aula.

O ensino pós moderno foi um dos modelos que enquadrámos teoricamente e que utilizamos durante a intervenção, assente em propostas de desenvolvimento do como as de autores como Arthur Enfland, Kerry Freedman e Patricia Sthur, que na sua obra “Visions of Progress in 20th Century Art Education”, sugerem quatro eixos estruturante ; 1) pequenas narrativas - nas quais o currículo deve conciliar múltiplos desenvolvimentos de forma de arte. As narrativas pessoais ou de pequenos grupos devem ser determinantes para a mudança, 2) poder e conhecimento - questiona quem pode definir currículo, o que deve ser ensinado e por quem, se a arte deve ser erudita e se a arte tal como nos é apresentada pelas elites é válida segundo o ponto de vista educativo, 3) - desconstrução - determina que nenhum ponto de vista, à partida é mais válido que outro, implica o envolvimento e crítica dos alunos e 4) duplo-código - o passado modernista não deve ser descartado mas sim reconsiderado pelo currículo pós - modernista.

Entre outros as que acima evidenciamos foram algumas das práticas que introduzimos no nosso projeto de investigação e que, no nosso entender contribuíram para a literacia artística dos nossos alunos, promovendo ativamente o combate à sua apatia criativa.

No sentido de promover a literacia entre a comunidade envolvida na investigação e em paralelo com a investigação foi introduzido currículo que permitiu a crítica à obra

de arte, bem como as indicações claras dos meios que os media possuem para a influenciar a nossa opinião e limitarem o nosso sentido crítico. integrámos na prática artística, a visita ao museu de arte como um processo de mediação, bem como, e com a colaboração do professor regente, introduzimos a história de arte no projeto.

Em paralelo demos lastro ao futuro da educação artística na medida em que promovemos um sistema que visou a igualdade e a excelência do ensino, representando a aposta num sistema individualizado sem normas ou regras pré-definidas, com currículo aberto e adaptável a cada um dos alunos, apoiado no conhecimento dos antecedentes pedagógicos de cada um dos alunos, que identifica as áreas de intervenção e valoriza a autoavaliação, (Eça, 2010, p.1-7).

Para dar corpo e sustentabilidade à nossa investigação procedemos ao seu enquadramento nos modelos que consideramos importantes para a sua estrutura teórica, nomeadamente a corrente expressiva, cognitiva e pós-moderna.

Assim importa referir que associado ao ensino artístico e à nossa investigação tivemos a criatividade como fator determinante para a introdução da arte contemporânea em sala de aula, no preenchimento do espaço, na utilização de técnicas experimentais e na liberdade expressiva e criativa, libertámos as tensões musculares no desenvolvimento daquele processo, considerado de fundamental para a expressão criativa. O recurso a Freud e a Jung com base filosófica comum firmada em Martin Buber foram os recursos teóricos de Viktor Lowenfeld e Herbert Read na discussão e investigação da arte educação, (Barbosa, 1995). Foi com esta perspetiva, com base na autoexpressão, que trabalhamos a intervenção junto dos alunos com maiores dificuldades cognitivas.

Dentro dos modelos por nós seguidos durante a intervenção não poderíamos deixar referir o projeto Arts Propel que resulta de uma parceria entre a Educational Testing Service e o Harvard Project Zero, do primeiro codiretor Drew Gitomer e do segundo codiretor Howard Gardner que resulta num “manual” apelidado por Arts Propel-Handbook for Visual Arts. Destacamos do “livro de mão” o seu capítulo cinco e sete, o primeiro diz respeito aos projetos de âmbito e o segundo diz respeito aos portfólios.

Os movimentos pós-modernos foram tidos em conta nomeadamente através de autores/investigadores como Ana Mae Barbosa, que compreendeu que o movimento moderno recusava a reflexão e a crítica, dando início a um processo de sistematização na educação denominado por Abordagem Triangular que assenta em três pontos fundamentais; Ler, Fazer e Contextualizar.

Tal como DBAE que tem quatro objetivos fundamentais: a) O primeiro objetivo é o desenvolvimento da imaginação em paralelo com a aquisição de atitudes que direcionam o aluno no sentido do trabalho artístico com qualidade, com base em formas complexas de pensamento; b) O segundo objetivo assenta no desenvolvimento da capacidade de observação das qualidades formais por parte dos alunos e não apenas das qualidades funcionais, em arte; c) O terceiro objetivo consiste em conferir aos alunos competências para a compreensão do contexto histórico e cultural em que a obra de arte foi criada, bem como o reflexo daqueles elementos deverá ter na sua produção escolar; d) o quarto objetivo é o estudo da dimensão estética dos aspetos relacionados com o valor e função da arte.

E ainda Abigail Housen, psicóloga cognitiva, e Philip Yenawine, diretor de diversos programas educativos em museus, que iniciaram a sua colaboração em 1988, no museu MOMA de Nova Iorque, criando o modelo educativo denominado por Visual Thinking Strategies que visou o desenvolvimento da apreciação e cultura estética dos visitantes dos museus, bem como da relação entre o pensamento estético e a cognição, (Martins, 2014).

Não poderíamos deixar de contemplar na base teórica da investigação a literacia em artes do qual Parsons (1992) citado por Hong (2006) acredita que ser artisticamente literado significa ter a possibilidade de perceber/entender as obras de arte e a arte na sua generalidade, criticá-la e perceber as suas qualidades e menor valias, (Lapa, 2016), na medida em que sustentámos teoricamente a nossa intervenção com uma introdução teórica sobre a arte contemporânea e o site specific.

No arco do currículo não poderíamos deixar de salientar os autores que o investigaram, analisaram e aplicaram, nessa grande construção foram muitos os que se debruçaram sobre o seu ensino, cada qual com a sua metodologia, desde Arnheim que encontrou na cognição a sua base, passando por Lowenfeld que recorreu a Freud e Dewey que fez dela uma experiência. Todos fizeram uma determinada reflexão no sentido de entenderem o que a arte pode fazer pelo ser humano e o que o seu ensino pode contribuir para o crescimento intelectual dos alunos, (Hillesheim, Fonseca da Silva, Makowiecki, 2013).

Salientámos no decorrer do projeto o papel da corrente expressiva, através de Viktor Lowenfeld (1977) que baseia o estudo da arte educação infantil em quatro fases denominadas por estágios, o primeiro é a rabiscagem desordenada, o segundo é a figuração pré-esquemática, o terceiro é a figuração esquemática e o quarto é a figuração realista. De Herbert Read que desenvolveu o conceito de educação pela arte na obra

intitulada “Education through art”, tentando dar visibilidade ao papel que as artes podem desempenhar na educação. Read aplicou a tese de Platão que representava o Belo, o Lógico e o Perfeito, sendo que considerava que a arte deveria ser a base da educação. Ainda de John Dewey, pragmático americano, que na sua obra “Reconstrução em Filosofia”, publicada em 1920, considera que, o mundo que o antecede, e os seus homens, julgavam ser imutável, somente sujeito a pequenas alterações, dentro de parâmetros pré-estabelecidos, no entanto eram tempos de autoridade, que se sobrepunham à mudança e movimento, (Vinicius da Cunha, 2001).

Enfatizámos o papel assumido pelas correntes pós-modernas do pensamento no ensino/aprendizagem da atualidade através de Efland (1990) que propõe a categorização da imaginação de acordo com metáforas cognitivas. Historiador de arte-educação e professor argumenta que a imaginação e a metáfora suportam a filosofia contemporânea que está na base da arte, (Santana, 2009). E ainda de Elliot Eisner (2008) cujo conceito de que a educação pode aprender com a arte, de diferentes formas, deita por terra a nossa tentativa clássica de melhorar a educação, o que a educação pode aprender com as artes sobre a prática da educação é o contexto do nosso ponto de partida deste autor/investigador. Da não menos importante Ana Mae Barbosa, criadora da abordagem triangular no Brasil, baseada na metodologia de DBAE. E do incontornável Hernández que na sua obra “Transgressão e Mudança na Educação”, refere que ensinar mediante projetos não é fazer projetos, para o autor/investigador os projetos fazem parte da história da educação que favorece a investigação e a pesquisa estimulada pelo professor. Vasconcelos (2012) que refere que os professores precisam de bases filosóficas alternativas para compreenderem e se consciencializarem, das quais daquelas se podem formar pedagogias de desenho, adianta que desta forma se questiona o desenho e o seu ensino inserido num contexto contemporâneo incerto e complexo.

Ponderámos e introduzimos na nossa investigação a importância da estrutura física que decorre da particularidade de ser a escola e a sala de aula que possibilita o ensino/aprendizagem da arte, tal como os espaços que imaginamos enquanto crianças, mais ou menos românticos, e que nos marcam para a vida, também a sala de artes tem essa particularidade, (Bacherald, 1998).

Reconhecemos na arte contemporânea uma estratégia de motivação em sala de aula que podia e devia ser utilizada no projeto, neste caso adotámos a arte contemporânea porque ela se relaciona mais diretamente com temas da atualidade, possibilitando aos alunos identificarem-se com alguns conteúdos, linguagens plásticas ou formatos expositivos, pela existência de experiências similares no seu quotidiano.

Com efeito, é a introdução da própria realidade e do mundo quotidiano como materialidade que vai marcar as vanguardas artísticas do século XX (Cruzeiro 2014).

Reconhecemos da mesma forma que o site specific contribuiria para a resolução da problemática inicial pois a sua prática artística pode ser pensada como um dispositivo pedagógico, quer no domínio da arte, quer do ensino, aplicado tanto dentro e fora da sala de aula, ou remetendo para ambos. As abordagens de índole site specific no contexto da educação nas artes e no design podem ainda ser identificadas nas práticas de investigação levadas a cabo no ensino básico, secundário e superior. E o caso de algumas dissertações cujas práticas supervisionadas se centram em promover e estimular nos alunos o sentido de pertença ao espaço escolar, reforçar a identidade da turma, ou ainda fomentar a participação da comunidade escolar no acompanhamento das atividades que os alunos desenvolvem.

1.4-Metodologia

O propósito de uma investigação só pode ser atingido se a metodologia utilizada o servir, a investigação ação interferiu diretamente na divisão habitual entre a teoria e a prática do nosso projeto. Caracterizou-se por em paralelo com a ação se encontrar uma investigação, com base num processo cíclico no qual foram colocadas em práticas alterações derivadas da observação do ciclo anterior.

O professor/investigador surge neste processo como um mediador, solitário e que segundo Eisner (2008) torna-se frequente cair em rotinas contrárias à evolução profissional e ao crescimento pessoal. Para que tal não aconteça é necessário ter consciência do nosso trabalho, adquirida pelo feedback da nossa prática, tratando aquela experiência como um processo oportuníssimo onde se ensina e aprende, (Idem).

Podemos caracterizar a nossa ação pelos 5E's de acordo com Mª Constança Vasconcelos (2018) citando Dana (2013); Engage-envolver os alunos proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem de qualidade, Enable-permitir que outros aprendam com a pesquisa, Expand-expandir a base de conhecimento do ensino/aprendizagem, associando a teoria à prática, Express-Expressar a identidade única e Embrace empenhar-se na prática questionando para estudar.

Não nos limitámos a aplicar currículo, mas também investigámos num processo desenvolvido na complexidade que envolve o contexto pedagógico e na relação que estabelece com a estrutura sociocultural e psicoafectiva dos alunos, (Cortesão & Stoer, 1997, p.7-26). A forma como o currículo se deve aplicar e as exigências quando isso se faz, leva a que o professor não seja somente um executor, mas um decisor, gestor e intérprete crítico de orientações globalizadas para uma maioria

discente que pode não ser a nossa. Também é verdade que a base do sucesso de ser professor é a sua capacidade para construir currículo em parceria com os seus alunos e colegas, conferindo-lhe singularidade e personalização, (Alarcão, 2001).

No decurso da investigação ação tornou-se evidente que a metodologia é participativa e colaborativa, essencialmente prática, cíclica, crítica e auto avaliativa. Verificámos ainda que os seus objetivos que são os de melhorar, compreender e reformular práticas, procedendo a micro intervenções e apresentar, quase de imediato, os seus resultados práticos, se aplicam e satisfazem quem se vê incluído no projeto.

Optámos por utilizar a investigação ação do tipo prática, na qual assumimos a condução da mesma estabelecendo relações de cooperação com agentes externos quando necessário. Aplicámos cinco fases da metodologia segundo Lessard-Hérbert (1996); Exploração e análise de experiência, Enunciado de um problema de investigação, Planificação de um projeto, Realização do projeto e Apresentação e análise de resultados, traduzidas num ciclo de investigação ação. O segundo ciclo seria antecedido por fase compreendida pela interpretação, conclusão e tomada de decisão, mas que por falta de tempo não foi realizado.

Utilizámos as 3 técnicas de recolha de informação da metodologia, segundo Latorre (2003), baseadas na observação, na conversação e na análise de documentos, no decorrer da investigação.

Procedemos à recolha de dados recorrendo ao diário de bordo, à grelha de observação, vídeo, fotografia e inquérito.

1.5 - Intervenção

A intervenção foi iniciada na escola Rainha D^a Leonor em Lisboa, junto de uma turma de desenho do 12^o ano de escolaridade, nas aulas observadas e que corresponderam à nossa fase de observação na investigação. Durante essa fase observámos a prática docente do professor regente, na qual também fomos convidados a participar na avaliação de uma das unidades de trabalho.

Durante a fase da observação planificámos a nossa intervenção, recorrendo a teorias curriculares com as quais tentámos seguir de perto o movimento curricular pós reconceptualização, associado ao pós-modernismo, assumindo que deixa de haver centralidade curricular, mas sim meta narrativas e modernidade. Afirmando a existência de margens, a partir das quais se constrói um currículo cosmopolita, composto por vozes dissonantes que estabelecem relações de alteridade e de outridade, ou seja consigo mesmo, (Estrela & Ricardo, 2018). Da mesma forma estudámos o tipo de planificação que normalmente se usa tendo em conta as necessidades curriculares, e que são; a

planificação de longo prazo, na maioria das vezes anual, a planificação de médio prazo, a que corresponde a unidades de trabalho e de curta duração, normalmente uma aula, (Vasconcelos, 2018).

Os principais aspetos que considerámos na planificação foram as orientações curriculares, incluindo as oficiais, e programáticas, os instrumentos a usar, o nível etário e grau de desenvolvimento dos alunos, o contexto escolar, a calendarização e a avaliação, (Vasconcelos, 2018). Segundo a mesma autora/investigadora as principais orientações curriculares são; objetivos, conteúdos, metodologia e critérios de avaliação.

A planificação foi desenvolvida tendo em conta quatro conteúdos fundamentais: Comunicação, Espaço, Dinâmica e Estrutura. Sendo estes articulados pelos seguintes temas: Procedimentos, Sintaxe e Sentido. As competências a desenvolver e os objetivos a atingir foram as duas metas que considerámos, para além delas fizeram parte da planificação os materiais, as estratégias, os recursos, a avaliação e o número de tempos. A planificação da investigação denominada por unidade didática foi constituída por cinco unidades de trabalho, que considerámos pastas de um projeto de investigação. A planificação das aulas foi decorrendo em paralelo com os ciclos de observação da investigação, tendo em conta os registos efetuados nas aulas anteriores.

Na primeira pasta da unidade os alunos realizaram visita ao museu que para além de ser uma unidade de trabalho autónoma, sustentada teoricamente pelo movimento “Visual Thinking Strategies” foi também o lançamento do tema a ser abordado pelas instalações. Overflow retrata a poluição pelo plástico a que nosso oceano está sujeito, para além da instalação em si, projetada por Tadashi Kawamata, que se encontrava exposta na sala oval do MAAT, foi possível aos alunos visitarem mais uma instalação e duas exposições. Na segunda pasta os alunos foram convidados a deambular pelo espaço escolar no sentido de encontrarem os locais para promoverem a sua instalação, no local foram efetuados esboços rápidos, em diário gráfico, que demonstraram as características do mesmo, fotografaram e filmaram. Na terceira pasta os alunos projetaram a instalação, usando uma folha de papel de cenário de grande dimensão e sem limitação de técnicas partilharam o espaço de projeto. Na quarta pasta os alunos procederam à instalação do site specific, utilizando para tal todos os elementos recolhidos nas pastas anteriores. Na quinta pasta os alunos procederam ao desenho sobre fotografia das suas instalações.

Os alunos formaram sete grupos com sete temas, quatro relacionados com o ambiente, e três temáticas diferenciadas, iniciaram a sua prática a 2 de fevereiro de 2020 e terminaram a 7 de março de 2020.

No final do processo de investigação ação procedemos à avaliação do trabalho de grupo enquadrados na quarta geração, que estabelece e promove relações entre conhecimento, identidade e poder, e é considerada a mais recente, na qual todos os envolvidos fazem parte do processo negocial, correspondendo a um padrão de ensino construtivista. Alguns dos seus princípios são; a avaliação integrada no processo de ensino-aprendizagem, estratégias, técnicas e instrumentos variados e a partilha do processo, valorização da avaliação formativa, comunicação permanente com o avaliado, valorização do desenvolvimento das aprendizagens e de métodos qualitativos, (Fernandes, 2008).

Recorremos ao método de avaliação formativa contínua e qualitativa sob o qual promovemos a avaliação de grupo e a individual, seguindo os critérios pré-estabelecidos pela planificação, que por sua vez tinham como referência os indicados pela DGAE.

A avaliação da criatividade esteve em primeiro plano, porque nela se concentraram as linhas de força do processo artístico. Em todos os momentos tentámos dosear os vários critérios de avaliação, sendo que, na maioria dos casos, o fator criatividade acabou por se sobrepor aos restantes.

Em todos os momentos passámos a ideia aos alunos que no processo de criação, nomeadamente nos processos de base projetual, é fundamental e por tal torna-se imperioso o empenho dos alunos naquele, pensar um pouco menos em resultados finais e mais na forma como se atingem.

No final do ano escolar o professor regente promoveu uma exposição final onde foram incluídos os trabalhos realizados na última pasta do nosso processo de investigação ação.

1.6 - Análise e discussão de resultados

A quinta fase da nossa investigação ação foi a análise e discussão de resultados na qual apresentamos os resultados da recolha de dados, relativos ao inquérito. Inquérito realizado no final da investigação com o pressuposto não existem respostas verdadeiras, mas sim apropriadas mantendo os canais de comunicação abertos, como da mesma forma não existem questões corretas, mas apropriadas cujas respostas podem ser alteradas a qualquer momento.

Foi nosso propósito delimitar o objetivo básico do inquérito que se circunscreveu à análise dos métodos e práticas pedagógicas do professor estagiário, não contemplámos temas nem demasiado vagos, nem determinantemente específicos, identificámos as áreas onde seria necessário progredir pedagogicamente, e sobre elas questionámos o que não nos foi possível colocar em prática na sala de aula.

Confirmámos a importância do diário de bordo, cujas notas de campo foram importantes e contribuíram para o reforço positivo em todas as fases da investigação, sendo que nalgumas a sua importância foi determinante, no caso da observação e da intervenção

A grelha de observação foi um instrumento incluído na técnica de observação da metodologia aplicada, importante na quantificação das atitudes e valores observados no decurso do processo.

Da mesma forma concluímos que o registo fotográfico e de vídeo permitiu confirmar nas notas de campo que por sua vez deu confiança ao mediador/investigador nas intervenções e reforços que foi realizando durante o processo.

Posteriormente procedemos à discussão dos resultados dos dados obtidos, na qual concluímos que em relação ao inquérito a generalidade das respostas foram favoráveis em relação à propositura inicial da intervenção, para além de que fizeram uma análise do papel do mediador que nos permite correções em intervenções futuras.

Realizámos um balanço das fases, metodologias e das técnicas de intervenção utilizadas, no qual salientámos o enquadramento teórico em cada uma delas e a sua relação com a intervenção junto da turma. Salientámos a importância da metodologia projetual e as fontes teóricas que a sustentam realizando a sua justaposição com o nosso projeto, a arte escolhida e as pastas planificadas para a sua execução.

Salientámos as técnicas utilizadas para atingir os objetivos da intervenção na medida em que se adaptaram a cada uma das suas necessidades, colmatando alguns vazios que foram surgindo no decorrer do processo.

Foi frisado o papel do mediador no processo da investigação ação levado a cabo na Escola Rainha D. Leonor, salientando os seus cinco E's e na relação que os mesmos assumiram com este caso concreto.

Promovemos a discussão do que seria o segundo ciclo da investigação dado que só nos foi possível concluir o primeiro.

Bibliografia

Acaso, M. (2009). La educación artística no son manualidades. Madrid: Catarata.

Agostinho, C. (2017). O Trabalho-Projeto como estratégia pedagógica no ensino da História. Tese apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa para obtenção de grau de mestrada, orientada por Bernardo Vasconcelos e Raquel Pereira Henriques.

Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política de la estética y educación emancipadora. São Paulo: UFSM.

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. In Campos, B.P. (Org.), Formação profissional de professores no Ensino Superior, 21-30. Porto: INAFOP/Porto Editora;

Alves, R. (2004). Gaiolas ou Asas?. Edições Asa: Vila Nova de Gaia

Archer, M. (1997). Art since 1960. London: Thames and Hudson.

Bachelard, G. (1998). A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, A. (1995). Arte-educação pós colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. Rio de Janeiro: Comunicação & Educação, p.59-64.

Barbosa, A. (1999). John Dewey e o ensino de arte no Brasil. São Paulo: Cortez Editora.

Barbosa, A. (2004). Porque e como: Arte na Educação. São Paulo: Perfeitoria de São Paulo.

Barbosa, A. (2016). A importância do ensino das artes na escola.in [https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das artes-na-escola.html/](https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html/). Acedido a 15 de Março de 2020

Barreto, M. (2014). Educação Artística intervenção em pessoas com doença mental. Tese apresentada ao Departamento de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes para obtenção de grau de mestre, orientada por João Peneda.

Barreto, J. (2004). *Projeto Matéria*.in<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/filter/artista-etc/Projeto-Materia>. Acedido a 30 de Julho de 2020.

Beane, J. (2003). *Integração curricular: a essência de uma escola democrática. Currículo sem Fronteiras*. www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf. (Acedido em 20 de Abril de 2020).

Bessa, N. & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.

Boutinet, J. (1997). *Antropologia do projeto*. Almada: Instituto Piaget Editora

Buren, D. (1976). *Seven Ballets in Manhattan*. New York: John Web Galery.

Campbell, C. & Cameron, L. (2016). *Learning in virtual worlds*. Alberta: AU Press

Cardoso, C. (1998). *Gestão Intercultural do Currículo – 1º Ciclo*. Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.

Castro, L., & Ricardo, M., (2002). *Gerir o trabalho de projeto*. Lisboa: Texto Editora

Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*.Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.

Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir?* Porto: Edições Asa, Práticas Pedagógicas.

Carvalho, C., Freitas, A., & Neitzel, A., (2014). *Salas de Arte - Espaço de formação estética e sensível nas escolas*. Rio de Janeiro: Educação, Sociedade & Cultura,p.67-86.

Coimbra, L. (2006). *As teorias do desenvolvimento da compreensão estética de Michael Parsons e Abigail Housen e as suas implicações educativas*. Porto: Universidade do Porto, p.81-111.

Coutinho, C. , Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13:2 , pp. 355- 379.

Coutinho, C. (2005). Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal - uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000). Braga: IEP-Universidade do Minho.

Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multiicultural. Porto: Edição Educação, Sociedade e Cultura. p.7-26

Cruzeiro, C.(2014). Arte e realidade : aproximação, diluição e simbiose no século XX.Tese apresentada ao Departamento de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas - Artes para obtenção de grau de doutora, orientada por Fernando António Baptista Pereira, Lisboa.

Davallon, J. (1989). Peut-on parler d'une "langue" de l'exposition scientifique? Schiele: Musée des civilisations.

Damião, H. (1996). Pré, inter e pós ação: planificação e avaliação em pedagogia. Coimbra: Minerva Editora.

Debord, G. (1991). A sociedade do espetáculo. Lisboa: mobilis in mobile

Dewey J. (1959). Democracia e educação introdução à filosofia da educação. São Paulo: Nacional.

Duarte, S. (2017). Educação Visual, Escola e comunidade, práticas de aula e interação no Espaço Público. Dissertação apresentada à Universidade Lusófona, para obtenção de grau de doutora, orientada por Helena Catarina Silva Lebre Elias. Lisboa.

Dubois, P. (1994). O Ato Fotográfico e Outros Ensaios. Campinas: Papirus.

Dussel, E. (1994). El encubrimiento del Otro: hacia el origen del "mito de la Modernidad". La Paz: Plural, 1994

Eça, T. (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. Campinas: Cadernos Cedes, pp. 1-7.

Efland, A. (1990). A History of Art Education: Intellectual and Social Currents in Teaching the

Visual Arts. NY & London: Teachers College

Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). La educación en el arte posmoderno. Barcelona: Paidós.

Efland, A. (2004). "Emerging Visions of Art Education". In Eisner, Elliot W. & Day, Michael, D. (ed.). Handbook Research and Policy in Art Education. New York, London: NAEA, Routledge.

Efland, A. (2005). Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-moderno. Ohio: Ohio University

Eisner, E. (1996). Cognition and curriculum reconsidered. Standford: Sage Publications

Eisner, E. (2002). The arts and the creation of mind. London: Yale University Press.

Eisner, E. (2004). Handbook of research and policy in art education. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Stanford: Stanford University.

Eisner, E. & Barone, T. (2011). Arts based research. Standford:Sage Publications

Elliott, J. (2005). La investigación-acción em educación. Madrid: Ediciones Morata.

Elias, H. & Marques, I.(2016). Interventions in situ à Lisbonne: étude des cas d'Os Gémeos, de Vhils, de Bicicleta sem Freio et de Nunca. Cahiers de Narratologie [En ligne], 30 | 2016, mis en ligne le 28 juillet 2016. Acedido 27 julho de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/narratologie/7515> ; DOI :<https://doi.org/10.4000/narratologie.7515>

Elias, H.,& Marques, I.(2017). A arte pública na era da criatividade digital. Arte Urbana, Espaço e Arquitetura, Festival Muro, 190-213.

Estrela, E., & Ricardo, M. (2018). Inovação e Mudança: reflexões sobre o processo de autonomia e flexibilização curricular nas escolas portuguesas. in Ciência 2018 – Encontro de Ciência e Tecnologia em Portugal – 2- 4 de julho de 2018, Lisboa, Portugal.

Fernandes, D. (2008). Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora UNESP

Freedman, K. (2006). Enseñar la Cultura Visual. Currículum, estética y la vida social del arte. Barcelona: Ed Octaedro.

Freire, P. (1992). Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gardner, H. (2001). Inteligências: Um conceito Reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva.

Gardner, H. (2004). Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram. Porto Alegre: Artmed.

Goulart da Silva, A. & Lampert, T. (2017). Reflexões sobre a Abordagem Triangular no Ensino Básico de Artes Visuais no contexto Brasileiro. Florianópolis: Revista Matéria. Prima. p.88-95

Hernandez, F. (1998). Transgressão e mudança na educação: Os Projetos de Trabalho. Porto Alegre: Artmed.

Hernández, F. (2007). Catadores da Cultura Visual: Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Editoria Mediação.

Hong, C. (2006). Developing Literacies in Postmodern Times: The Role of the Arts in Education. Lisboa: UNESCO World Conference on the Arts in Education.

Hillesheim, G. Fonseca da Silva, M. Makowieck, S. (2013). Ensino de arte: um olhar para os espelhos retrovisores. São Paulo: Escola de comunicações e artes da Universidade de São Paulo. p.63-79

Leenhardt, P. (1997). A criança e a expressão dramática. Lisboa: Editorial Estampa.

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata.

Kaey, N. (2002). Site-specific Art. London: Routledge.

Kossoy, B. (2007). Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007

Kwon, M. (2002). One Place After Another. London: Mit Press Lda.

Kwon, M. (2012). Ends of the Earth. London: Preston.

Lapa, R. (2016). Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Revista Portuguesa de Educação Artística.

Latorre, A. (2003). La Investigación- Acción. Barcelona: Graó.

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M., (2001). Trabalho de projeto: aprender por projetos centrados em problemas. Porto: Edições Afrontamento

Leite, S. (2006). Afetividade e Práticas Pedagógicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

LeWitt, S. (1967). Tópicos sobre Arte Conceitual. London: Artform.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). The qualitative research foundations and practices. Montreal: Ed News.

Lowenfeld, V., Brittain, L. (1970). Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Mestre Jou Lou.

Lowenfeld, V. (1977). A Criança e sua Arte. São Paulo: Mestre Jou Lou.

Many, E. & Guimarães, S. (2006). Como abordar... A metodologia de trabalho de projeto. Porto: Areal Editores

Martins, D. (2014). Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, Contributo para a educação artística em Portugal. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Educação Artística, orientada por Ana Bela Mendes, Lisboa.

Mateus, M., (2011). Metodologia de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os

saberes sociais. Bragança: Eduser: Revista de Educação. p.3-15

McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Ediciones Morata.

Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação ação como suporte ao desenvolvimento docente: Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, p.66-83.

Moraes, I. (2017). A aplicação da Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner como proposta didática para a prática da gramática nas aulas de língua estrangeira. Relatório de projeto apresentado ao Departamento de Belas Artes da Universidade do Porto, orientada por António Galvão, Porto.

Munari, B. (2006). Design e Comunicação Visual. Lisboa: Edições 70

Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, Handbook of Educational Action Research. London: Sage. p.1-5

Nogueira, A. (2010). Metodologia de projeto: esboços de caminhos para o desenho. Relatório apresentado ao Departamento de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção de grau de mestrado, orientada por Natércia Pacheco e José Paiva, Porto.

Oliveira, M. (2016). A arte contemporânea na formação inicial de professores. Lisboa: Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Universidade Católica Portuguesa.

Pacheco, J. (1994). A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2001). Políticas educativas. O neoliberalismo educacional. Porto: Porto Editora.

Palma da Silva, C. (2010). A cultura visual na educação artística "entre Sila e Caribdes". Dissertação apresentada ao Departamento de Belas Artes da Universidade de Lisboa, para obtenção do Grau de Mestre, orientada por João Pedro Fróis.

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

Passos, C. (2006). Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: Uma

meta-análise de estudos brasileiros. Brasília: UFScar Brasil.

Raposo, F. (2008). Como se produz a aprendizagem artística. Revista Convergências, pp. 1-10.

Raposo, F.(2014). Contributos para um melhor desempenho dos docentes de Artes Visuais. Castelo Branco: Revista Convergências.

Read, H. (1958). A Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

Roldão, M. (2008). Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores. Lisboa: Editorial Presença.

Rossi, M. (2003). “Imagens Que Falam – Leitura Da Arte Na Escola”. Porto Alegre: Editora Mediação

Rouillé, A. (2009). A fotografia: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo.

Ruivo, A. & Ferrito, C. (2010). Metodologia de projeto: Coletânea Descritiva de Etapas. Setúbal: Revista Percursos, P.3-7

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à Educação inclusiva. Lisboa: Revista Lusófona de Educação, p.127-142.

Santana, S. (2009). Ensino de arte: entre a imagem e a ação. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção de grau de Mestre em Artes, orientada por Lúcia Gouvêa Pimentel.

Silva, I. (2010). O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais. Dissertação apresentada ao Departamento de Belas Artes da Universidade de Lisboa, para obtenção de grau de mestre em educação artística, orientada por Ana Bela Mendes.Lisboa

Sontag, S. Regarding the pain of others. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Streck, D. (2009). Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-

pedagógicos. Revista Lusófona de Educação, pp. 1-12.

Smole, K.(1999). Múltiplas Inteligências na Prática Escolar. Brasília: Ministério da Educação,p. 5-31.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, p.443-461.c

Tsubouchi da Silva, M. (1999). Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil. São Paulo: Comunicação e Educação, p.49-52.

Vasconcelos, M.C. (2011). A função inalienável das Artes Visuais. Reflexão a duas vozes. Lisboa:Revista Lusófona de Educação, pp. 1-11.

Vasconcelos, M. C. (2012). Desenho - Dimensões Estratégicas na formação em design e artes visuais na contemporaneidade. VII Seminário da Pós Graduação em Desenho (pp. 1-21). São Salvador da Baía: Universidade Estadual da Feira de Santana.

Vasconcelos, M. C. (2018). Investigação-ação um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes. In M. Vega, R. A. de la Fuente & G. S. Romero (coords.), *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* (pp. 431-443). Barcelona: Editorial Gedisa.

Vieira, J. (2013) Arte, Corpo e Espaço: um estudo sobre a expressão artística no espaço escolar. Dissertação apresentada na Faculdade Lusófona, para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, orientada por Inês Andrade Marques.

Vinicius da Cunha, M. (2001) . John Dewey: a utopia democrática. Rio de Janeiro: DP&A

Vincon, R. (2000). Artifices D'Exposition. Paris: L'Harmattan

Note: Na elaboração da presente tese utilizámos as normas APA.

Índice de Anexos

Anexo 1_Planificação	143
Anexo 2_Modelo de autorização dos encarregados de educação	146
Anexo 3_Grelha de observação	147
Anexo 4_Link com a recolha em vídeo da intervenção	148
Anexo 5_Constituição da turma	149
Anexo 6_Avaliação dos alunos	150
Anexo 7_Inquérito	154
Anexo 8_Diário de Bordo	155
Anexo 9_Fotografias do processo do grupo 1	160
Anexo 10_Fotografias do processo do grupo 2	161
Anexo 11_Fotografias do processo do grupo 3	162
Anexo 12_Fotografias do processo do grupo 4	163
Anexo 13_Fotografias do processo do grupo 5	164
Anexo 15_Fotografias do processo do grupo 6	165
Anexo 16_Fotografias do processo do grupo 7	166
Anexo 17_Fotografias da exposição ecológica	167
Anexo 18_Fotografias da exposição de final de ano	168

Anexo 1_Planificação da Unidade Didática:



PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE CURRICULAR PARA 12º ANO DE DESENHO A A trip to "OverFlow"



Conteúdos	Materiais	Procedimentos	Sintaxe	Sentido	Competências a desenvolver	Objetivos a atingir	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação	Nº de tempos
1.COMUNICAÇÃO "plus a few drops to overflow" >Visita à exposição "Over Flow" no museu Matt em Lisboa; >Elementos Visuais na comunicação; >Códigos de comunicação visual; >Papel da imagem na comunicação;	>Material Recante; >Diário Gráfico;	ENSAIOS: >Processo de análise; >Estruturação e apontamento; >Estudo de contextos e ambientes;	MOVIMENTO E TEMPO: >Organização dinâmica; >Localização, Orientação;	A AÇÃO DO OBSERVADOR: >Interpretação; >Projeção, sugestão e expectativa; >Memória e reconhecimento; >Imaginação;	>Interpretar os distintos conceitos de manifestações artísticas; >Adquirir conhecimento nas diversas técnicas artísticas; >Clarificar espírito crítico em relação às técnicas de site-specific.	DESENVOLVER O SENTIDO CRÍTICO: Condição de apreciação que se aplicam nas diferentes manifestações artísticas. Compreender a influência dos fatores estéticos, funcionais, físicos, económicos e sociais, na determinação das formas dos objetos e do seu desenvolvimento. Entir opiniões e discutir posições com base na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos.	>Visita a espaço museológico; >Descrição das exposições visitadas; >Projeção de slides relacionados com as técnicas artísticas envolvidas.	>Transportes públicos/ouros; >Máquina Fotográfica; >Projektor;	>Conceitos:apreciação verbal da visita; >Percepção, demonstração de sensibilidade em relação as exposições visitadas; >Valores e atitudes;	5 tempos
2.ESPAÇO "a place to overflow" >Em busca do local adequado para a instalação; >Representação do espaço; >Relação Homem/ Espaço; >Espaço/ Forma—Figura/Fundo	>Material Recante; >Diário Gráfico;	TÉCNICAS: Modos de registo; >Misto, combinações entre traço e mancha, experimentação de novos modos; ENSAIOS: >Processos de análise; >Esboço; >Estudo de contextos e ambientes; >Estudo de formas artísticas; >Estudo de formas naturais; PROCES- SOS DE SIN-TESE: >Transformação; >Sobreposição, ampliação e repetição; >Articulação de palavra/Imagem e infografia; >Criação de novas imagens	MOVIMENTO E TEMPO: >Organização dinâmica; >Direção, eixos e vetores; >Ritmo, variação e intervalo; >Continuidade, descontinuidade, ritmo e narração;	VISÃO DIACRÓNICA DO DESENHO: IMAGEM: >A imagem e a realidade visual; >Representação, realismo e ilusão; AÇÃO DO OBSERVADOR: >Interpretação, projeção, sugestão e expectativa; >Imaginação;	>Associar o objeto artístico ao meio envolvente; >Interpretar as condicionantes da envolvente ao objeto artístico a desenvolver; >Esquematizar e representar, em forma de esboço o espaço envolvente;	DESENVOLVER A SENSIBILIDADE ESTÉTICA: >Ser sensível à influência das relações formais na qualidade visual do desenvolvimento; >Ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual; DESENVOLVER A CRIATIVIDADE: >Materializar o desenvolvimento de uma ideia estabelecendo novas relações, organizando novas bases de trabalho;	>Recolha fotográfica do local a selecionar; >Desenho rápido do tipo esboço da envolvente dos locais selecionados; >Filmagem da envolvente;	>Câmara Fotográfica; >Máquina de Filmar; >Tripe;	Técnicas; domínio e expressão; >Conceitos:observação das representações bidimensionais; >Processos:expressão não condicionada; >Percepção e representação do real/qualidades formais e expressivas; >Valores e atitudes;	2 tempos
Sub-total: 7 tempos										

Conteúdos	Materiais	Procedimentos	Sintaxe	Sentido	Competências a desenvolver	Objetivos a atingir	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação	Nº de tempos
3. DINÂMICA/ MOVIMENTO FORMATA “drawing the overflow” >Desenhar a instalação; >Movimento, evolução e crescimento; >Representação do movimento; >Tensão das Formas; >Percepção visual da instalação; >Fatores da forma da instalação; >Representação técnica da instalação;	>Material Riscante; >Papel de cenário; >Material diverso;	ENSAIOS: >Processo de análise; >Estruturação e apontamento; >Estudo de contextos e ambientes; TÉCNICAS: >Mancha; natureza e caráter; >Misto; combinações entre traço e mancha, colagem e outros; PROCESSOS DE SÍNTESE: >Gráfica; ampliação, sobreposição e simplificação; >Infográfica; utilização de filtros, articulação palavra/imagem.	DOMÍNIOS DA LINGUAGEM PLÁSTICA: Cor; >Contrastes cromáticos, simultâneo, claro/ escuro, contraste de quantidade e quantidade; >Pós imagem e sucessivo; MOVIMENTO E TEMPO: >Organização dinâmica; >Localização; Orientação;	IMAGEM: >A imagem como objeto plástico; OBSERVADOR: >Totalidade e fragmento; >Materialidade e discursividade;	>Desenhar o que se imagina; >Adquirir competências para o desenho de projeto; >Adquirir competências para o esboço;	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO: Assumir uma posição crítica perante o envolvimento visual; >Compreender a importância da qualidade do envolvimento; DESENVOLVER O SENTIDO SOCIAL: >Ter em conta as opiniões dos outros; >Empenhar-se conscientemente na resolução dos problemas; DESENVOLVER A CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO: >Representar a terceira dimensão do plano, utilizando formas expressivas; >Criatividade; >Capacidade de expressão; Capacidade de utilizar os meios de expressão áudio-visuais.	>Desenho de projeto da instalação em papel de cenário de grande dimensão; >Desenho sobre projeção em parede; >Esquços e esboços das ideias nas suas diversas variações.	>Papel cenário; >Projektor;	Técnicas: domínio e expressão; >Conceitos: observação das representações bidimensionais; >Processos: conversão das diversas condições; eficácia na comunicação visual das ideias; >Percepção e representação do real; qualidades formais e expressivas; >Valores e atitudes: superação, respeito e construção;	8 tempos
4. ESTRUTURA/ COMUNICAÇÃO “ install overflow” >Montagem da instalação; >Comunicação, elementos visuais, códigos; >Estrutura, forma, função, textura, proporção;	>Material com características recicláveis; >Plástico; >Metal; >Tinta em spray; >Tinta de água; >Pequenos domésticos utilizados;	ENSAIOS: >Processo de análise; >Estruturação e apontamento; >Estudo de contextos e ambientes; TÉCNICAS: >Mancha; natureza e caráter; >Misto; combinações entre traço e mancha, colagem e outros; PROCESSOS DE SÍNTESE: >Gráfica; ampliação, sobreposição e simplificação; >Infográfica; utilização de filtros, articulação palavra/imagem.	DOMÍNIOS DA LINGUAGEM PLÁSTICA: Cor; >Contrastes cromáticos, simultâneo, claro/ escuro, contraste de quantidade e quantidade; >Pós imagem e sucessivo; MOVIMENTO E TEMPO: >Organização dinâmica; >Localização; Orientação;	IMAGEM: >A imagem como objeto plástico; AÇÃO DO OBSERVADOR: >Interpretação, projeção, sugestão e expectativa; >Imaginação; >Memória e reconhecimento;	>Criar competências para conceber e materializar o que antes fora desenho; >Criar competências para integrar o desenho em instalações; >Criar competências para intervir no espaço público de forma eficaz e comunicativa;	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO: Assumir uma posição crítica perante o envolvimento visual; >Compreender a importância da qualidade do envolvimento; DESENVOLVER O SENTIDO SOCIAL: >Ter em conta as opiniões dos outros; >Empenhar-se conscientemente nos problemas de grupo; DESENVOLVER A CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO: >Representar a terceira dimensão do plano, utilizando formas expressivas; >Criatividade; >Capacidade de expressão; Capacidade de utilizar os meios de expressão áudio-visuais.	>Conceber instalação no local escolhido; >Integrar os desenhos em papel cenário na instalação; >Representar a terceira dimensão do plano, utilizando formas expressivas;	>Câmara Fotográfica; >Máquina de Filmar; >Tripé; >Projektor de slides;	Técnicas: domínio e expressão; >Conceitos: observação das representações bidimensionais; >Processos: conversão das diversas condições; eficácia na comunicação visual das ideias; >Percepção e representação do real; qualidades formais e expressivas; >Valores e atitudes: superação, respeito e construção;	8 tempos
										Sub-total: 23 tempos



Conteúdos	Materiais	Procedimentos	Sintaxe	Sentido	Competências a desenvolver	Objetivos a atingir	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação	Nº de tempos
5 COMUNICAÇÃO “performance the overflow” >Comunicação, elementos visuais, códigos;	>Os necessários para a performance;	TÉCNICAS: Modos de registo: >Misto, combinações entre traço e mancha, experimentação de novos modos; ENSAIOS: Processos de análise: >Esboço; >Estudo de contextos e ambientes; >Estudo de formas artificiais; >Estudo de formas naturais;	MOVIMENTO E TEMPO: >Organização dinâmica; >Localização; Orientação;	AÇÃO DO OBSERVADOR: >Interpretação, projeção, sugestão e expectativa; >Imaginação; >Memória e reconhecimento;	>Adquirir competências para a transmissão de sentimentos associados a instalações; >Adquirir competências no estímulo e provocação dos observadores;	DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO: Assumir uma posição consciente e crítica perante o envolvimento visual; DESENVOLVER O SENTIDO SOCIAL: >Ter em conta as opiniões dos outros; >Empenhar-se conscientemente nos problemas de grupo. DESENVOLVER: >Criatividade; >Capacidade de expressão; Capacidade de utilizar os meios de expressão áudio-visuais.	>Executar performance de forma a ilustrar/reforçar a mensagem da instalação;	>Alunos; >Câmara de Filmagem; >Máquina Fotográfica;	Técnicas: domínio e expressão; >Conceitos observação das representações bi-dimensionais; >Processos: condições de criação e desenvolvimento das ideias e condições materiais; eficácia na comunicação visual das ideias; >Perceção e representação do real; qualidades formais e expressivas; >Valores e atitudes: superação, respeito e construção;	2 tempos
										total:25 tempos

Anexo 2_Autorização para encarregados de educação

Informação da visita de estudo aos Encarregados de Educação

Exmo Encarregado de Educação de Alexandra Paulino ,

aluno nº 1 do 12º ano da turma 10A.

Informo que no(s) dia(s) 21 de **Fevereiro** se realiza uma visita de estudo ao **MAAT**, pelo que solicito a devida autorização.

Condições da visita:

Hora de início – **13.30 H**

Hora de fim – **17.30H**

Custo da visita- Gratuita

Observações-

O aluno deverá comparecer:

no ponto de encontro **MAAT - Belém** deslocando-se ida e volta pelos seus próprios meios.

O/A Professor/a de _____

Autorizo / Não autorizo o meu educando/ a minha educanda a participar na visita de estudo.

O Encarregado de Educação do/a aluno/ a _____

assinatura _____

Anexo 3_Grelha de Observação

 **Ministério da Educação**

 **ACADEMIA DE CIÊNCIAS
RAINHA DONA LEONOR**

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Escola Secundária Rainha Dona Leonor

DESENHO A | 12º Ano

Artes Visuais | Curso Científico - Humanísticos do Ensino Secundário

Estagiário: Sérgio Cóias

Professor: Jorge Rocha | Ano lectivo 2018/2019

AULA Nº:	DATA	UNIDADE DE TRABALHO
6-9	14-02-019	3.drawing the over flow

ALUNOS	NOME	Alexandra Paulino	António Gomes	Beatriz Henriques	Beatriz dos Santos	Beatriz Pereira	Beatriz Salgueiro	Bruna Bazzolin	Catarina Páiva	Daniela Mata	David Lubiano	Francisco Nunes	Inês Amorim	Jurking Wang	Lourenço Quintas	Madalena Centeio	Marcos Rodrigues	Margarida Gomes	Maria Paschoa	Mariana Quadros	Rita Carvalho	Rita Castilheira	Rita Gonçalves	Rita Almeida	Samuel Garcia	Sofia Marques	Vera Matheol
	NÚM.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	28	29	30
ATTITUDES E VALORES	Assiduidade / Pontualidade																										
	Autonomia																										
	Materiais																										
	Comportamento																										
	Iniciativa e Participação																										
	Empenho																										

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Escola Secundária Rainha Dona Leonor

DESENHO A | 12º Ano

Artes Visuais | Curso Científico - Humanísticos do Ensino Secundário

Estagiário: Sérgio Cóias

Professor: Jorge Rocha | Ano lectivo 2018/2019

ALUNOS	NOME	Alexandra Paulino	António Gomes	Beatriz Henriques	Beatriz dos Santos	Beatriz Pereira	Beatriz Siqueira	Bruna Bacchin	Catarina Paiva	Daniela Malta	David Libanio	Francisco Nunes	Inês Amorim	Junling Wang	Lourenço Quintas	Madalena Centelo	Marcos Rodrigues	Margarida Gomes	Maria Paschoa	Mariana Quadros	Rita Carvalho	Rita Castilheira	Rita Gonçalves	Rita Almeida	Samuel Garcia	Sofia Marques	Vera Matos
	NÚM.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	12	14	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	28	29	30
CONCEITOS E PRÁTICAS	Domínio de suportes e materiais																										
	Domínio das técnicas e processos no desenho artístico e execução gráfica																										
	Domínio e aplicação de princípios de composição e estruturação																										
	Capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível																										
	Demonstração de invenção criativa																										

Escala: 1 - MAU | 2 - INSUFICIENTE | 3 - SUFICIENTE | 4 - BOM | 5 - MUITO BOM

Página 2 de 3

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Escola Secundária Rainha Dona Leonor

DESENHO A | 12º Ano

Artes Visuais | Curso Científico - Humanísticos do Ensino Secundário

Estagiário: Sérgio Cóias

Professor: Jorge Rocha | Ano lectivo 2018/2019

Observações do Professor Estagiário	

Professor Estagiário

Professor Cooperante

Página 3 de 3

Anexo 4_Link para a filmagem da unidade didática

Instruções: Copie o link e coloque no seu motor de busca de Internet e será direcionado para o filme da unidade didática.



Link a copiar: <https://youtu.be/RxnSmKpXs38>

Anexo 5_Constituição da turma

12º Ano 2018/2019

1 A.P
2 A.G
3 B.H
4 B.S
5 B.P
6 B.S
7 B.B
8 C.P
9 D.M
10 D.L
12 F.N
14 I.A
15 J.W
16 L.Q
17 M.C
18 M.R
19 M.G
20 M.P
22 M.Q
23 R.C
24 R.C
25 R.G
26 R.A
28 S.G
29 S.A
30 V.M

Avaliação da unidade de trabalho “A trip to Overflow”
Período escolar: de 5 de Fevereiro a 7 de Março de 2019

CrITÉrios globais de avaliação:

1.COMUNICAÇÃO

“plus a few drops to overflow”

CRITÉRIOS:

- >Conceitos;apreciação verbal da visita;
- >Percepção; demonstração de sensibilidade em relação às exposições visitadas.
- >Valores e atitudes;

2.ESPAÇO

“ a place to overflow”

CRITÉRIOS:

- > Técnicas; domínio e expressão;
- >Conceitos;observação das representações bi-tridimensionais.
- >Processos;expressão não condicionada.
- >Percepção e representação do real;qualidades formais e expressivas;
- >Valores e atitudes;

3.DINÂMICA/MOVIMENTO/FORMA

“drawing the overflow”

CRITÉRIOS:

- > Técnicas; domínio e expressão;
- >Conceitos;observação das representações bi-tridimensionais.
- >Processos;consideração das diversas condicionantes; eficácia na comunicação visual das ideias;
- >Percepção e representação do real;qualidades formais e expressivas;
- >Valores e atitudes;superação, respeito e contribuição;

4. ESTRUTURA/ COMUNICAÇÃO

“install overflow”

CRITÉRIOS:

- > Técnicas; domínio e expressão;
- > Conceitos; observação das representações bi-tridimensionais.
- > Processos; consideração das diversas condicionantes; eficácia na comunicação visual das ideias;
- > Percepção e representação do real; qualidades formais e expressivas;
- > Valores e atitudes; superação, respeito e contribuição;

5. COMUNICAÇÃO

“performance the overflow”

CRITÉRIOS:

- > Técnicas; domínio e expressão;
- > Conceitos; observação das representações bi-tridimensionais.
- > Processos; consideração das diversas condicionantes; eficácia na comunicação visual das ideias;
- > Percepção e representação do real; qualidades formais e expressivas;
- > Valores e atitudes; superação, respeito e contribuição;

Sinopse:

A avaliação teve por base os critérios acima descritos, bem como as fichas de observação, modelo anexo, que foram sendo realizadas em cada uma das aulas. Da mesma forma foi realizada uma avaliação de grupo e individual, que resultou numa avaliação final para cada um dos alunos. A avaliação foi formativa e contínua, de forma a permitir que a evolução do trabalho dos alunos fosse analisada. O processo e o produto foram tidos em conta, com especial enfoque no primeiro. A avaliação privilegiou a criatividade, valorizando dessa forma a compreensão do processo artístico.

Avaliação de grupo:

1

“aquecimento global”

Avaliação: 14va

2

“conceito de tempo“

Avaliação: **17va**

3

“animais em extinção“

Avaliação: **17va**

4

“feminazi“

Avaliação: **16va**

5

“ambiente“

Avaliação: **18va**

6

“lixo marítimo“

Avaliação: **14va**

7

“aldeia global“

Avaliação: **17va**

Avaliação individual:

1 A.P_13va

2 A.G_14va

3 B.H_15va

4 B.S_17va

5 B.P_15va

6 B.S_16va

7 B.B_16va

8 C.P_17va

9 D.M_15va

10 D.L_16va

nf_14va

nf_14va

nf_16va

nf_17va

nf_16va

nf_17va

nf_17va

nf_17va

nf_15va

nf_17va

11 M.C_18va	nf_18va
12 F.N_16va	nf_17va
14 I.A_14va	nf_14va
15 J.W_18va	nf_18va
16 L.Q_15va	nf_16va
17 M.C_15va	nf_15va
18 M.R_18va	nf_18va
19 M.G_18va	nf_18va
20 M.P_16va	nf_17va
22 M.Q_17va	nf_17va
23 R.C_17va	nf_17va
24 R.C_13va	nf_14va
25 R.G_15va	nf_15va
26 R.A_18va	nf_18va
27 R_15va	nf_16va
28 S.P_17va	nf_17va
29 S.M_17va	nf_17va
30 V.M_18va	nf_18va

Lisboa, 3 de Abril de 2019

Anexo 7_Inquérito



PRÁTICA SUPERVISIONADA NA DISCIPLINA DE DESENHO 12º
UNIDADE DE TRABALHO INTITULADA "A TRIP TO OVERFLOW"
INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 12º10

Objetivo;

O presente inquérito visa avaliar a oportunidade educativa criada para os alunos da disciplina de desenho A do 12º ano de escolaridade, com a unidade de trabalho "a trip to overflow", lecionada entre 5 de fevereiro e 7 de março de 2019. A necessidade de melhorar a prática de ensino, quer na abordagem, quer no método, principalmente em unidades de trabalho com base em projeto, conduz-nos à utilização de instrumentos como o inquérito. Torna-se assim essencial a resposta ao presente, pois só dessa forma é possível melhorar, alterar e modificar programas e matérias, que de outra forma não seria possível, agradecendo-se antecipadamente o tempo que cada aluno irá despende no mesmo. O questionário é anónimo e o seu tratamento será exclusivamente para fins académicos.

Dados do destinatário:

Idade....., Sexo..... Hobbies.....
Quantas exposições frequenta por ano (em média)..... De que tipo?.....

Dados académicos:

Quantas disciplinas frequenta no 12º ano?..... Frequenta outras? De que ano?.....
Frequentou outras escolas?..... Quais?.....

Inquérito: bloco 1

B1.1 O seu grupo era composto por quantos elementos?O nº de elementos foi o adequado?.....
Se não, pode justificar porquê?
B1.2 Que relação de trabalho encontrou junto dos restantes membros que o compunham o grupo?
.....
B1.3 As condições físicas e materiais foram as suficientes para atingir os objetivos da unidade de trabalho?.....Se não, o que faltou?.....
B1.4 O suporte (folha de papel cenário) tinha formato adequado para o trabalho em grupo?.....
Pode justificar a sua resposta?.....
.....se não qual seria o formato desejável?



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS
RAINHA DONA LEONOR

PRÁTICA SUPERVISIONADA NA DISCIPLINA DE DESENHO 12º
UNIDADE DE TRABALHO INTITULADA "A TRIP TO OVERFLOW"
INQUÉRITO AOS ALUNOS DO 12º10

B1.4 Acha que existiu proporcionalidade nas tarefas que cada um desempenhou? No seu entender o que poderá ter motivado o que acabou de responder?.....

Inquérito: bloco 2

B2.1 Já tinha tido algum tipo de contacto com a "Art Site"? Se sim, qual?.....
..... Em que contexto?.....

B2.2 Qual a fase, ou fases, da unidade de trabalho com que mais se identificou:

Discussão do tema e projeto ☐ Porquê?

Montagem da instalação ☐ Porquê?

Desenho da instalação ☐ Porquê?

B2.3 Achou adequadas as etapas e o prazo para cada uma delas?.....

Pode justificar?.....

B2.4 Acha que a unidade de trabalho contribuiu para a sua progressão no campo das artes?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Porquê?

Inquérito: bloco 3

B3.1 Acha que a unidade de trabalho foi corretamente acompanhada pelo professor estagiário?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Porquê?

B3.2 Acha que as diversas etapas foram devidamente esclarecidas pelo professor estagiário?

Sim ☐ Não ☐ Talvez ☐ Porquê?

Inquérito: bloco 4

B4.1 Que sugestões deixaria para melhorar a unidade de trabalho:

.....
.....
.....

Lisboa, 17 de Maio de 2019

Obrigado pela sua colaboração!

Anexo 8_Diário de Bordo

Extrato das notas diárias da sala de aula de 7 a 19 de Fevereiro de 2019:

Dia 7 de Fevereiro de 2019

“... A R.A. propôs o tema ao grupo; Ambiente, que foi aceite! (...) de seguida discutiram o tema e iniciaram a deambulação pela escola (...) finalmente escolheram o local para a instalação e iniciaram os esboços ...”

“ ... A M C propôs o tema ao grupo; Lixo Marítimo, a R G não está de acordo, no entanto iniciaram a deambulação pela escola para escolherem o local da instalação ... “

“ ... A decisão do tema Feminazi foi do aluno S G, nesta fase ainda não escolheram o local e ainda não iniciaram os esboços ... “

“ ... A decisão do tema está tomada, em grupo, e o aquecimento global é o tema, a aluna D M mostra-se bastante interventiva, o local para a instalação foi escolhido (...) os alunos foram alertados para as dificuldades do local escolhido, que me pareceu pouco ambicioso ... “

“...As alunas R C e M Q decidiram que o biblioteca seria um ótimo local para uma micro-instalação, as estantes da biblioteca vazias ...”

Dia 12 de Fevereiro de 2019

“...O grupo do lixo marítimo fez medições no local da instalação, com o propósito de encontrar soluções de projeto para a sua instalação, iniciaram a discussão dos materiais a utilizar...”

“...O grupo aldeia global chegou à conclusão de que iria utilizar duas estantes, uma para a vertente positiva e outra negativa do seu tema, iniciaram os esboços (...) a aluna M do C pareceu-me pouco participativa ... “

“...o grupo ambiente global iniciou o projeto, a R A levou garrações de amostra para a aula (...) grupo decidido (...) estão a utilizar várias cores no seu projeto (...) os materiais riscantes variam entre o grafite e a caneta gráfica (...) a aluna V M dedicou-se rapidamente ao desenho de observação no qual evidencia a sua origem Sul Americana ...”

“... o grupo dos animais em extinção não efetuou esboço gráfico do local escolhido, tem realizado uma recolha exaustiva sobre os animais em vias de extinção (...) colocaram o papel de cenário para iniciarem o projeto (...) foram por mim alertados que teriam de acelerar o processo, senão colocariam em causa a execução da instalação ...”

“... o grupo do conceito de tempo parece ter pouca dinâmica (...) a aluna JWesquiça muito bem, fez vários esboços rápidos do local (...) escolheram o local, um dos melhores (...) também este grupo foi aconselhado a acelerar o ritmo de trabalho ...”

“... o grupo do aquecimento global é consistente, iniciou o seu trabalho de projeto utilizando diversos materiais riscantes (...) os alunos mantem-se fiéis ao registo observado nas aulas de desenho ...”

“...o grupo feminazi tem o tema bem definido, escolheram o local, não efetuaram esboços rápidos e ainda não iniciaram o seu projeto...”

Dia 14 de Fevereiro de 2019:

“... o grupo feminazi fez uma visita ao local comigo, enriquecemos as ideias iniciais, sugeri que utilizassem as linhas de força arquitetónicas presentes no local, de forma a dar consistência formal à instalação (...) o L insiste que a instalação tem de integrar o tema lixo, alertei para a dificuldade da instalação...”

“... os alunos do aquecimento global foram alertados para a vertente demasiado figuracionista que o trabalho parecia querer adquirir (...) reuni o grupo no local escolhido, sugeri a sua mudança e alertei para os fatores que caracterizam as instalações, nomeadamente a vertente da escala ...”

“... na visita ao local com o grupo do conceito de tempo ficou definido que existiria um conjunto de relógios em arame e outro em cartão (...) também ficou definido que a instalação terminaria com uma performance musical ...”

“... na visita ao local da instalação dos animais em extinção fiz algumas sugestões, que foram bem acolhidas (...) o grupo está muito absorvido com o desenho dos animais no projeto (...) a aluna B S tem uma expressão muito interessante, está a utilizar grafite ...”

“... o grupo lixo marítimo continua a desenhar a instalação (...) têm alguns materiais pensados, foram aconselhadas a projetar os métodos construtivos...” “... o grupo da aldeia global na visita ao local mudou de ideias e alterou o local da instalação, pois chegámos à conclusão que o local escolhido era redutor ...”

Dia 19 de Fevereiro de 2019:

“... o grupo da aldeia global alterou o local da instalação para as escadas de emergência do bloco, metálicas e com boas características para o tipo de trabalho (...) já têm ideia do material que vão utilizar e que têm de preparar; fios elétricos, cartão, cola quente e plásticos transparentes...”

“... o grupo do lixo marítimo define que quer um peixe dentro de uma manga elástica com lixo na sua base, as alunas foram alertadas para as condicionantes estruturais...”

“... o grupo ambiente global alterou o local da instalação, devido a problemas estruturais, definiram os materiais a utilizar na instalação ...”

“... o grupo dos animais em vias de extinção irão desenhar com caneta gráfica utilizando as transparências do local da instalação ...”

Extrato das notas diárias de 26 a 28 de Fevereiro de 2019:

Dia 26 de Fevereiro de 2019:

“... o grupo do lixo marítimo não consegue afastar-se do figurativismo, tentei explicar que o saco, pode não ser um saco, mas sim algo com uma forma diversa que de a ideia de encerramento do peixe e do lixo (...) não consigo passar a informação à aluna R G, terei de tentar outro tipo de abordagem mais personalizada, devo tentar perceber o que se passa (...) a falta de abstração espacial e de destreza leva este grupo a situações delicadas ...”

“... o grupo feminazi reuniu o material para iniciar a sua instalação, a organização do grupo deixa algo a desejar (...) o aluno L, apesar do trabalho estar bastante atrasado, saiu mais cedo (...) a aluna S demonstra ser a mais trabalhadora, cortando, colando e pintando ...”

“... conforme já tinha prevenido o grupo da aldeia global, o local escolhido para a instalação, apesar de bom, era muito amplo, logo os fios elétricos deveriam estar mais concentrados ...”

“...o grupo do aquecimento global iniciou o seu trabalho sem contratempos (...) embora a instalação seja escultórica, responde minimamente à unidade de trabalho ...”

“...o F não colabora com o grupo do conceito de tempo (...) as alunas J W e BS encontram-se a produzir todos os materiais necessários para a instalação (...) a aluna B Acomprometeu-se com o material, no entanto faltou à aula (...) assim o grupo para além de não ter material para continuar com a instalação, acabou por perder tempo precioso ...”

“... o grupo animais em extinção inicia a montagem da instalação no local combinado (...) tem um bom espírito de entreajuda, tudo indica que vão ter uma instalação razoável ...”

Dia 28 de Fevereiro de 2019:

“... o grupo do lixo marítimo não conseguiu operacionalizar a ideia de suspender as mangas elásticas com água (...) alteraram a ideia inicial (...) a instalação vai passar a ter objetos na areia que será colocada no chão e irão suspender objetos entre pilares ...”

“...o grupo do conceito de tempo montou a performance, o Francisco compôs um tema

grupo da aldeia global encontra-se a executar a instalação...”

“...o grupo dos animais em extinção mudaram o sentido do projeto e estão com algumas dificuldades...”

“... o grupo ambiente global encontra-se a concluir a sua instalação ...” teriam de trabalhar imenso para conseguir montar a instalação atempadamente ...”“...o que vai passar durante a atuação ...” “...o grupo feminazi inicia o trabalho da instalação ...”

Anexo 9_Fotografias do processo do grupo 1



1. Vista lateral da instalação final
2. Seleção do local da instalação
3. Trabalho de projeto



4. Visita ao museu
5. Arte final



6. Vista superior da instalação
7. Trabalho de projeto
8. Montagem da instalação
9. Montagem da instalação

Anexo 10_Fotografias do processo do grupo 2



1. Seleção do local da instalação
2. Trabalho de projeto



3. Visita ao museu
4. Preparação de Materiais



5. Preparação da performance
6. Montagem da instalação



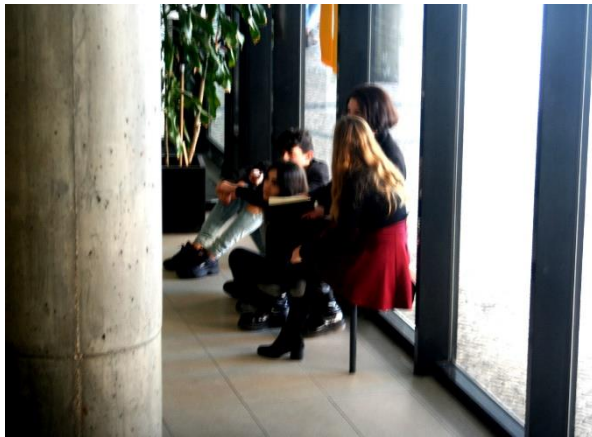
7. Performance
8. Arte final

Anexo 11_Fotografias do processo do grupo 3

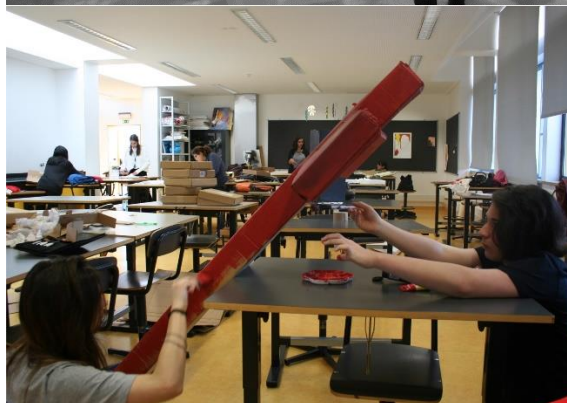


1. Projeto
2. Visita ao Museu
3. Montagem da instalação
4. Ibidem
5. Ibidem
6. Arte Final
7. Int. da Instalação
8. Serigrafia no vidro da ins.
9. Instalação concluída

Anexo 12_Fotografias do processo do grupo 4



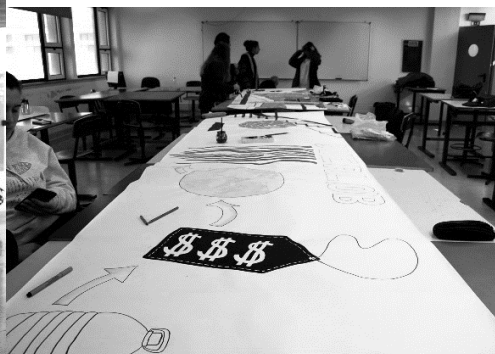
1. Escolha do local
2. Projeto
3. Visita ao museu
4. Processamento de materiais
5. Montagem da instalação
6. Instalação montada
7. Arte final



Anexo 13_Fotografias do processo do grupo 5



1. Escolha do local



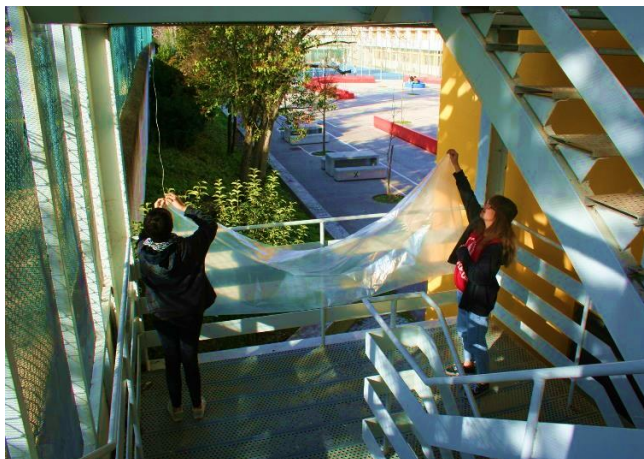
2. Projeto
3. Visita ao museu
4. Proc. de Materiais
5. Arte final
6. Mont. da instalação



7. Ins. final
8. Ibidem
9. Ibidem



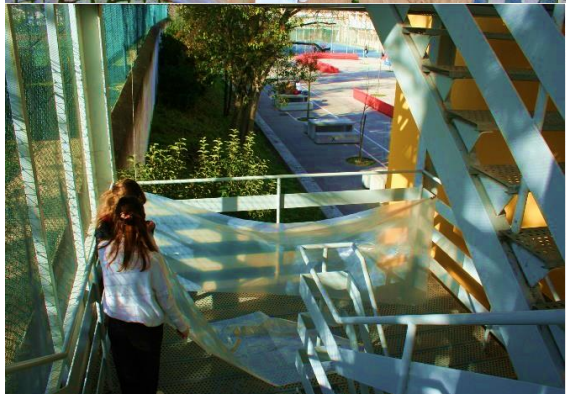
Anexo 14_Fotografias do processo do grupo 6



1. Escolha do local



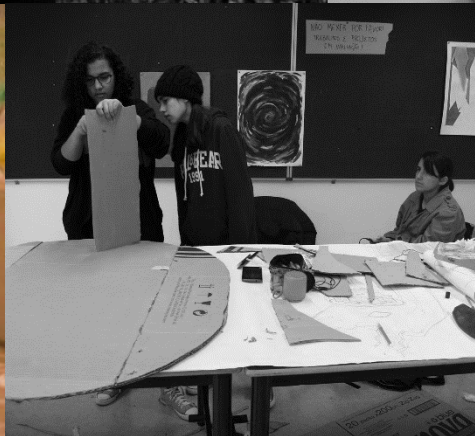
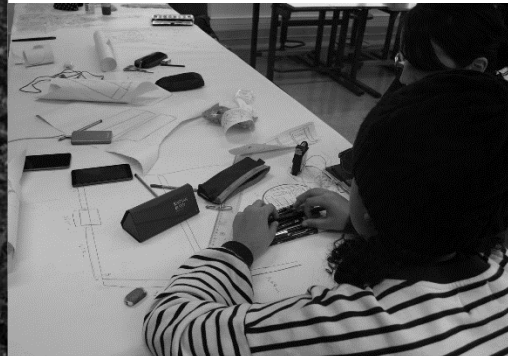
- 2. 1ª instalação
- 3. Visita ao museu
- 4. Projeto
- 5. 2ª instalação
- 6. Arte final
- 7. 1ª instalação
- 8. Proc. Materiais



Anexo 15_Fotografias do processo do grupo 7



1. Escolha do local



- 2. Projeto
- 3. Visita ao museu
- 4. Proc. Materiais
- 5. Proc. Materiais
- 6. Montagem
- 7. Instalação
- 8. Instalação



Anexo 16_Fotografias da exposição ecológica



1.Vista superior esquerda



2.Vista superior frente

3.Visita ao museu

4.Vista inferior esquerda

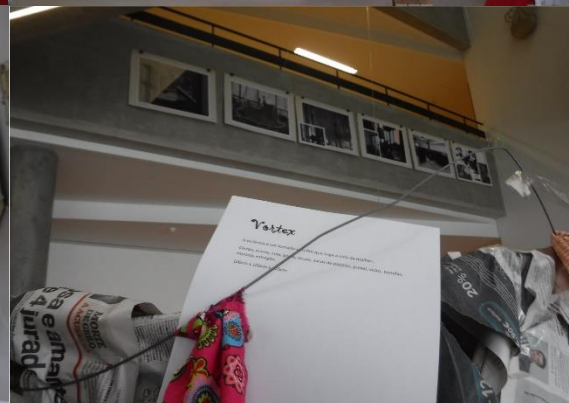
5.Vista inferior direita

6.Vista inferior esquerda

7.Vista Inferior centro

8.Vista pormenor

9.Vista pormenor



Anexo 17_Fotografias da exposição final



1. Vista lateral direita



2. Vista lateral esquerda
3. Visita superior
4. Vista geral

