



Entre a Teoria e a Prática – Desenho Curricular em Artes Visuais e Tecnologias

Between Theory and Practice - Curricula Design in Visual Arts and Technologies

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação – Politécnico de Lisboa
CIEBA – Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes – Universidade de Lisboa
tpereira@eselx.ipl.pt

RESUMO

Este artigo incide no processo de revisão curricular da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias da Escola Superior de Educação de Lisboa. São apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que lhe estão subjacentes e que possibilitam organizar as práticas de ensino-aprendizagem no contexto do plano de estudos bem como os resultados deste processo através da análise de conteúdo das unidades curriculares que o compõem.

Palavras-chave: Desenho Curricular; Práticas Artísticas; Educação Artística; Investigação Educativa Baseada em Arte; Metodologias de Ensino-Aprendizagem

ABSTRACT

This article focuses the curricular revision process of Visual Arts and Technologies B.A. integrated in Lisbon *Superior School of Education*. It presents the theoretical and methodological assumptions that underlie and allow to organize teaching and learning practices in the context of the study plan as well as the results of this process analyzing its curricular units content

Keywords: Curricular Design; Artistic Practices; Art Education; Art-Based Educational Research; Teaching-Learning Methodologies

1. Introdução

O presente texto resulta de um processo de trabalho que culminou com uma revisão da estrutura curricular (plano de estudos) da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologia (AVT) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx). Este processo em específico integra-se numa prática profissional mais alargada enquanto docente, a qual se foi estruturando, ao longo dos últimos cinco anos, num entrelaçar de trajetórias que cruzaram a investigação em arte e educação com as práticas criativas. Os múltiplos planos de cruzamento destas três linhas de atuação configuram uma textura que reveste, finalmente, aquilo que são as práticas docentes, perspetivadas enquanto conjunto de ações (e tomadas de opção) determinadas por um espaço de tempo, objetivos e expectativas, convicções, confronto/partilha de ideias, processos de aprendizagem e relações de poder.

Neste sentido, procurarei traçar uma cartografia do trabalho desenvolvido nos anos de 2017 e 2018, explanando alguns dos princípios chave que nortearam o processo de revisão do plano de estudos da licenciatura, nomeadamente i) as perspetivas teórico-metodológicas que permitem uma articulação entre as dimensões investigativa, criativa e pedagógica, ii) metodologias de trabalho que permitiram envolver estudantes e docentes na construção do currículo, bem como iii) a apresentação dos resultados a partir da análise de conteúdo dos programas das Unidades Curriculares (UC) que compõem a versão final do plano de estudos.

2. Perspetivas *Macro e Micro*

Perspetivar a educação artística como espaço amplo de interseção de práticas investigativas, pedagógicas e criativas implica, desde logo, conceder-lhe uma consistência intelectual, capaz de fundamentar a produção de conhecimento, paralela ao desenvolvimento de uma ação culturalmente envolvida e comprometida com a desmontagem de uma visão acrítica de reprodução de saberes (teóricos, técnicos, estéticos...) que tem tornado o ensino uma prática subalternizada face aos campos da investigação ou da criação artística.

Assumindo como ponto de partida a experiência pessoal, adquirida no âmbito da lecionação na licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias, a partilha e discussão de ideias com colegas acerca das práticas desenvolvidas (considerando estratégias de abordagem, constrangimentos, dúvidas e aprendizagens recíprocas) bem como a auscultação dos estudantes que a frequentaram ao longo dos últimos cinco anos, foi possível renovar a configuração curricular com vista a uma atualização científica e adequação a uma realidade educativa em constante mudança. Neste sentido, foram tidos em consideração aspetos de natureza *macro* e *micro* que dizem respeito no primeiro caso, a paradigmas (culturais, socioeconómicos e educativos) que estruturam as formas entender as funções da educação artística, o papel do professor, dos agentes culturais/criativos e, em segundo lugar a conjuntura contextual em que o curso se encontra inserido (integração numa escola superior de educação, pertença ao siste-

ma de ensino superior politécnico, características dos estudantes que a frequentam e localização geográfica).

Por conseguinte, importa perceber melhor estes dois planos que, mantendo eixos de interseção, possibilitaram um enquadramento e fundamentação das decisões tomadas no processo de construção do plano de estudos.

2.1. Criatividade e Visualidade

Para um debate acerca das dimensões macroscópicas que informam, de modo direto ou indireto as ligações entre prática artística, educação e investigação no âmbito do ensino especializado em arte concorre uma mudança de paradigma, produzida à luz de princípios neoliberais que gradualmente foi enfatizando a criatividade como chave de desenvolvimento económico. Neste sentido, como afirmam ironicamente Heusden & Gielen, “the arts are great, as long as they serve economic growth. Arts education must be put at the service of creative cities and industries” (Heusden & Gielen, 2015).

Esta “instrumentalização” das artes e a demanda da criatividade em várias esferas do saber, incluindo ciências e tecnologias, foi acompanhada, no início do séc. XXI, de um crescimento da investigação baseada na prática artística legitimada por exemplo pelo reconhecimento por parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) da importância do trabalho criativo como meio de ampliar o conhecimento sobre a humanidade, cultura, sociedade e respetiva transferência para novas aplicações (Sullivan, 2009: 44). Este empenho inicial na

criação de condições que possibilitassem o seu desenvolvimento das atividades de natureza artística/criativa ao nível da formação-profissionalização de artistas e investigadores em arte, envolve um feixe de questões mais complexas pois supõe um “retorno” económico, comprometendo as áreas arte e do *design*, (então integradas no espetro mais alargado das “indústrias criativas”) com a criação de uma cadeia valor, num mercado globalizado.

Contudo, como veremos mais adiante, as dinâmicas que se vinham a desenvolver durante as últimas décadas do século XX ao nível de um posicionamento crítico à face dimensão educativa da arte e aos paradigmas vigentes no âmbito da investigação, encontraram um terreno propício para florescer sob a forma de modelos teóricos e metodologias de abordagem baseadas em arte que se multiplicaram sob um conjunto diverso de designações.

Se considerarmos especificamente a área do ensino das artes visuais, verifica-se ao longo das últimas duas décadas e meia, um conjunto de dinâmicas, aparentemente antagónicas, que emanam de uma persistência da imagem enquanto mediadora de ligações sociais e culturais. Na verdade as dimensões comunicacionais e performativas da imagem assumem uma eficácia inigualável na comunicação, capaz de transmitir representações, valores (estéticos, culturais e sociais, identitários, etc.) mas igualmente um poderoso meio de intervenção, responsável pela difusão de princípios de natureza ideológica com capacidade para alterar comportamentos. Maria Acaso refere a este propósito que:

Las imágenes no sólo relatan o enuncian discursos, sino que las imágenes hacen: hacen que nos sintamos mal, que vayamos al gimnasio, que nos enfademos con quienes vivimos, nos hacen odiar, gritar y fundamentalmente, nos hacen comprar. (Acaso, 2017: 51)

Este “assédio” e performatividade da imagem encontram-se no centro de uma crescente atenção face às dimensões funcionais, simbólicas e críticas da visualidade que atravessam transversalmente os campos da educação e das práticas artísticas. Por um lado, o campo da educação começou a observar com maior atenção as qualidades comunicacionais, expressivas, cognitivas e investigativas da imagem, considerando as suas inúmeras modalidades de produção e disseminação. Por outro lado, no campo da arte tem-se verificado um reconhecimento crescente da componente investigativa que se encontra na base das práticas criativas, destacando a dimensão comunicacional do objeto artístico e a capacidade de estabelecer um diálogo social no perímetro dos processos artísticos. Paralelamente verificou-se o afastamento de um paradigma expressionista e um interesse dos artistas pelo espaço coletivo, pela incorporação da realidade, das práticas colaborativas, que Bishop definiu como “*the social turn*” na arte (Bishop, 2006) e que procurou inicialmente, proporcionar alternativas à visão neoliberal das indústrias criativas, propondo processos de trabalho colaborativo e intervenção comunitária que, nas palavras da autora demonstram um interesse artístico “in collectivity, collaboration, and direct engagement with ‘real’ people (i.e., those who are not the artist’s friends or other artists)” (Bishop, 2006).

2.2. Arte e Conhecimento

Começou a desenhar-se no campo artístico, um interesse crescente pelas dimensões educativas e sociais da prática criativa, quer esta se integre em contexto do ensino especializado, intervenção na comunidade ou produção e problematização de conhecimento através da sistematização de metodologias de investigação baseadas em arte. Este “desvio” artístico na educação e o desvio educacional na arte (Dias, Fernandez & Castro 2016), possibilitou a abertura de um conjunto de espaços de diálogo, de contaminações entre duas áreas separadas pelas fronteiras da especialização disciplinar permitindo perspetivar uma visão ampla das artes visuais e do papel do professor enquanto investigador, empenhado na construção de um conhecimento que tem por base o desenvolvimento de processos criativos (individuais e coletivos) visões poéticas e críticas da realidade. Segundo Borgdorff (2011: 44), a pesquisa em arte enquanto modalidade de produção de conhecimento convida, antes de mais, a uma mudança de perspetiva na medida em que provoca um descentramento da visão formal do saber para recentrar a atenção em formas de pensamento inerentes ao processo criativo e apresentação de resultados sob a forma de objeto ou intervenção artística.

O autor refere que esta pesquisa firma a sua pertinência não só nos *inputs* e contributos para o discurso artístico em si, mas também nos resultados, materializados sob a forma de produtos ou experiências significativas no universo artístico, afirmando que, “this means that art practice is paramount as the subject matter, the method,

the context and the outcome of artistic research”. Acrescenta, finalmente que é por este motivo que utiliza as expressões como “practice-based” ou “studio-based research” (Borgdorff, 2011: 46), às quais poderemos acrescentar outras, que assumindo como ponto de partida uma visão dos processos artísticos, enquanto áreas de estudo de problemáticas diversas e aproximações a outros campos disciplinares, preferem, entre outros, termos como *arts-based research* (Barone & Eisner, 2012, Leavy, 2015, 2018), *arts-informed research* (Cole, 2004; Cole & Knowles, 2007), Arts-Based Educational research (Cahnmann Taylor & Siegesmund, 2008; Elliot, 2008; Viadel, 2012, 2017; Knitght & Cutcher, 2018), *A/r/t/ography* (Irwin, 2004), *Practice-based research* (Sullivan, 2005) ou Practice-Led Research (Smith & Dean, 2009). Estes têm sido utilizados para definir as particularidades da investigação desenvolvida no âmbito das práticas artísticas, tanto em contextos educativos/formativos (incidindo sobretudo em formação superior e pós graduada), como em contextos de criação.

Na verdade, esta proliferação de designações e de autores (dos quais apenas referi uma pequena parte) vem revelar precisamente os inúmeros contributos que a prática artística (entendida como espaço que coloca em diálogo competências de natureza técnica, criativa, conceptual e comunicacional) tem conseguido trazer a várias áreas do conhecimento e da intervenção social/cultural e educativa.

A confluência entre a investigação em arte e a investigação em educação artística assume portanto uma dinâmica iterativa Roldán & Viadel (2012: 22) onde o desenvolvimento de metodo-

logias de ensino implica uma pesquisa passa necessariamente por um contacto próximo com os processos criativos e uma experiência no âmbito das práticas artísticas.

Por outro lado, a investigação educacional baseada em arte (*arts-based educational research*) promoveu, desde o início uma disrupção nas fronteiras disciplinares sustentadas por uma visão dicotómica entre realidade objetiva (mensurável e categorizável) e realidades subjetivas (remetidas para um território ambíguo da livre expressão por exemplo), corroborada por métodos quantitativos e qualitativos. Através de uma crítica aos métodos convencionais de investigação em educação, levada a cabo, na década de 1990, primeiramente por Elliot Eisner, sob a designação de *educational criticism*¹, foi possível ampliar o espaço de atuação da pesquisa em educação, introduzindo as linguagens artísticas como formas indagação da realidade e das experiências humanas. Tom Barone, aluno de Eisner na Stanford University desenvolverá uma abordagem metodológica baseada na narrativa, *narrative story-telling* que possibilitou uma observação mais profunda e detalhada de uma determinada situação/realidade. Para estes autores são precisamente as características intrínsecas ao processo criativo e ao objeto artístico que as tornam instrumentos capazes de revelar, de forma mais robusta, a complexidade das múltiplas realidades, muitas vezes negligenciadas, posto que não só os processos criativos desejam uma aproximação a novos conhecimentos, como perspetivar a realidade de forma diferente.

Cahnmann-Taylor corrobora esta posição ao

1 O termo foi sistematizado por Eisner na obra de 1991, *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*.

afirmar que,

As researcher deploying a range of literary, visual, and performing arts through all spaces of our own research, we begin (...) with the assumption that the arts have much to offer educational researchers – challenging us to think creatively about what constitutes research; to explore even more varied and creative ways to engage in empirical process; and to share our questions and findings in more penetrating and widely access ways. (Cahnmann-Taylor, 2008: 3)

Neste sentido, há um reconhecimento da capacidade que os processos criativos e as linguagens artísticas transmitirão conhecimentos a nível individual e coletivo, da dimensão estética que envolve as trajetórias e os resultados da investigação de modo a que forma e conteúdo de apresentem como uma totalidade coerente e que as linguagens utilizadas sejam de facto as mais adequadas, da integração e transversalidade as múltiplas formas de conhecimento e (re)apresentação através da sensorialidade, sinestesia ou imaginário. Assim as práticas baseadas em arte recorrem às múltiplas linguagens e modalidades artísticas (literatura, poesia, desenho, pintura, fotografia, vídeo instalação multimédia, teatro, música, dança, etc...) como instrumentos que possibilitam observar, participar, descrever, explorar, analisar, descobrir, simbolizar, encontrar soluções, demonstrar, refletir e comunicar conhecimento (Leavy, 2015), convocar a intuição e a empatia como elementos integrantes da aprendizagem, estabelecer ligações entre uma dimensão *micro* (a experiência individual) e uma dimensão *macro* (a experiência coletiva, social), possibilitar uma visão holística através do cruzamento disciplinar e da diluição de fronteiras, contribuir para uma visão crítica da realidade, dismantelar estereótipos e

desafiar ideologias dominantes pela inclusão de vozes marginalizadas (Leavy, 2018).

As práticas artísticas assumem-se assim como espaços de atuação onde os gestos de fazer, pensar, observar, analisar, imaginar, discutir, provocar ou comunicar são convergentes tratando-se de práxis cultural e forma de inquirição transdisciplinar que abre um conjunto de vias dentro e através das áreas da arte, cultura, investigação e educação. Neste âmbito não poderemos ignorar os contributos de autores como Sullivan, que defendem uma metodologia de investigação baseada na prática (*art-practice research*) que direciona o olhar para o interior das práticas artísticas e criativas em si próprias como meios de transformar a compreensão do mundo. Nas palavras do autor “the critical e creative investigations that occur in studios, galleries, on the internet, in community spaces and in other places where artists work, are forms of research grounded in arts practice” que, mantendo o rigor e sistematização da informação, complementa intelecto e imaginação (Sullivan, 2015).

Finalmente, Smith & Dean desdobram esta visão na proposta de um processo de instigação guiado pela prática (*practice-led research*) que combina as modalidades de investigação do artista, com o espaço do atelier e os desafios do ensino artístico por forma a contribuir efetivamente para aprofundar as ligações entre práticas educativas e culturais (Smith & Dean, 2009).

Este quadro de natureza teórica possibilitou uma tomada de consciência ao longo do percurso profissional com as múltiplas formas de produção de um discurso sistematizado acerca da prática artística e do processo criativo que, na verdade,

reflete aquilo que enquanto artista “sabia” intuitivamente. Ou seja aquilo que é o conhecimento multidimensional que emerge da minha prática individual no campo das artes visuais, mas que agora pode ser transportado para a sala de aula ou para a oficina onde desenvolvo a sua atividade docente.

Da mesma forma, possibilitou uma tomada de decisões quanto àquilo que seriam os conteúdos, as perspectivas teórico-metodológicas que suportaram a construção do currículo e possibilitaram a definição de um conjunto de princípios estruturados em três níveis, o científico, o artístico e o pedagógico, considerando,

1– A necessidade de articular as práticas criativas com a investigação por forma possibilitar a sistematização de aprendizagens de natureza técnica, teórico-conceitual e comunicacional, capazes de promover um conhecimento significativo e coerente no campo das artes visuais;

2– A atualização científica e reflexão crítica dos processos desenvolvidos como suportes indispensáveis para um melhoramento das práticas docentes ao nível do desenvolvimento de propostas de trabalho, metodologias de lecionação e instrumentos de avaliação adequados aos vários grupos de estudantes;

3– O desenvolvimento de modalidades de pensamento crítico sobre realidades diversas, envolvendo o processo criativo como motor de indagação, análise e problematização;

4– A observação do impacto dos processos desenvolvidos por forma a tomar decisões fundamentadas a nível pedagógico.

3. Contexto

No que toca a questões de natureza micro, há a considerar em primeiro lugar a natureza da licenciatura, integrada no contexto do ensino superior politécnico e mais especificamente numa escola superior de educação, bem como as características dos estudantes que procuram esta formação, considerando as suas perspectivas e expectativas quanto ao curso.

A licenciatura em AVT constitui-se como um espaço de formação de banda larga que se estrutura em torno de três núcleos fundamentais: as artes visuais (pintura, escultura, desenho, etc...), *design* (*design* de comunicação e *design* de produto) e as tecnologias (tecnologias artísticas e tecnologias multimédia). Atendendo à especificidade do curso bem como o contexto em que se encontra inserido houve que desenvolver um conjunto de opções de ordem científica e organizacional, bem como estratégias de natureza pedagógica e didática que possibilitassem equilibrar o desenvolvimento de aprendizagens basilares em cada uma das áreas com a integração de conhecimentos.

Estas questões serviram de base à atualização dos programas das várias Unidades Curriculares (UC) em 2014 e possibilitaram a estruturação de planos de atividade anuais, orientando, então, a tomada de decisões quanto a metodologias e conhecimentos a adquirir em cada uma por parte dos docentes que as coordenaram e lecionaram. Este plano de estudos (que remonta a 2012) constitui-se como a base para a atualização científica e curricular de que este texto dá conta, sem que contudo tenham sido ignorado o processo de pensamento que lhe está subjacente

e que possibilitou a criação de um modelo de organização flexível, integrador de conhecimentos. Neste sentido o processo de revisão curricular não fez tábua rasa do modelo existente mas promoveu uma reconfiguração fundamentada na atualização científica a nível disciplinar e metodológico que procura responder a exigências atuais.

No que diz respeito aos estudantes que procuram o tipo de formação ministrada ela licenciatura há a referir em primeiro lugar que os diplomados acabam por enveredar posteriormente por percursos profissionais ou de aprofundamento de estudos que permitem operacionalizar as aprendizagens adquiridas de múltiplas formas. Do contacto mantido com os diplomados de AVT, há a destacar, ao nível dos percursos desenvolvidos após a conclusão da licenciatura, a especialização numa destas áreas com o prosseguimento de estudos (nomeadamente a frequência de mestrados em áreas específicas das artes visuais, do design, da curadoria, do ensino ou da educação artística); o desenvolvimento de uma atividade profissional numa das áreas ou a articulação flexível entre áreas diferentes como por exemplo a conjugação das artes visuais com o *design* de comunicação, na criação de projetos de cariz mais autoral (nomeadamente na pintura, na ilustração digital, na *street art*, etc.); finalmente verifica-se a opção pela área da educação (formal e não formal) com a procura de formação que garanta a habilitação profissional para o ensino das artes visuais ou o desenvolvimento de uma atividade profissional ao nível da educação artística não formal, enquadrada por exemplo nas atividades de enriquecimento curricular, intervenção comunitária ou associativismo cultural.

No ano de 2017 (após um ciclo de 3 anos de implementação dos programas nas diferentes UC) foi realizado um questionário *online* aos estudantes sobre a relação entre a aquisição de competências específicas e a articulação entre as várias áreas por forma a obter um quadro mais alargado acerca da sua perceção acerca de questões estruturantes no âmbito do curso. A este questionário responderam 73 estudantes. Destes, 60% consideraram que, no âmbito do curso estão explícitas as ligações entre artes visuais e *design*, e que os seus pontos em comum são valorizados, praticados ou operacionalizados sendo que os restantes 40% referem que estas ligações não são explícitas.

Quando questionados acerca dos processos de trabalho e do modo como são proporcionados momentos que permitam tirar partido dos possíveis pontos comuns entre artes visuais e *design*, tecnologias as respostas dividiram-se – 46,6% responderam afirmativamente e 42,5% responderam que não.

Dos estudantes que responderam afirmativamente, destacam-se alguns aspetos quanto à forma como estes operacionalizaram e tiraram partido da convergência entre as duas áreas, nomeadamente, i) o enriquecimento da cultura visual; ii) aquisição e de ferramentas e competências que possibilitam a comunicação mais eficaz de diversos conteúdos; iii) articulação entre a teoria e prática; iv) transposição de conhecimentos adquiridos através das artes plásticas para as linguagens digitais; v) mobilização do multimédia e de conhecimentos de *design* como complemento aos processos artísticos; vi) organização de portfólios; vii) recurso a processos criativos que conjugam

uma vertente mais plástica e experimental com uma vertente mais visual/comunicacional; viii) Exploração de diferentes modalidades técnicas, expressivas e comunicacionais.

No que concerne especificamente aos processos criativos em ambas as áreas as opiniões dividem-se novamente sendo que os estudantes que afirmam que cada área obedece a metodologias diferentes, fundamentam a sua resposta com os pressupostos, objetivos e ferramentas de cada das áreas nomeadamente o facto de o projeto em *design* necessitar dar resposta a solicitações exteriores e o projeto em artes visuais assumir um carácter mais autoral. Já os estudantes que observaram aspetos em comum destacam as metodologias projetuais como espaços de convergência, no âmbito das quais a definição de conceitos estruturantes, a pesquisa, a realização de estudos e modelos, a apresentação de propostas, a concretização e exposição de resultados são referidas como etapas comuns.

Numa das respostas é afirmado precisamente que a execução de uma pesquisa visual e conceptual do tema do trabalho, exploração de ideias e soluções, a escolha e definição do conceito, exploração temática através de esboços, esquemas, etc.” são comuns sendo que o “que realmente difere mais no processo criativo é a execução e concretização, a arte final, mais concretamente, as ferramentas e técnicas mais adequadas para o projeto”.

Quando questionados acerca dos contributos recíprocos entre as áreas do *design* e das artes visuais há a destacar a apresentação de um conjunto de contributos das artes para o *design* a i) capacidade de gerar respostas originais para os

problemas propostos; ii) mobilização de conhecimentos de composição e história da arte na conceção do projeto em *design*; iii) enriquecimento da cultura visual; iv) capacidade de conceptualização; v) integração de dinâmicas mais experimentais e expressivas.

Já no sentido inverso, os estudantes afirmaram com contributos do *design* para as artes visuais a i) capacidade de organizar composições visuais mais despojadas e mais equilibradas; ii) utilização de ferramentas digitais com vista a estudar formas de integração espacial do objeto artístico; iii) possibilidade de melhorar a comunicação dos resultados finais em artes visuais.

4. Pressupostos para a Revisão Curricular

Os resultados deste questionário, constituíram-se, a par com a experiência de lecionação e acompanhamento dos processos de trabalho desenvolvidos quer por estudantes quer por docentes, como uma matéria-prima que possibilitou reconfigurar o plano de estudo da licenciatura. Na verdade, da experiência de estudantes e docentes ao fim de cinco anos de licenciatura com um mesmo desenho curricular e cumprido um ciclo completo, foi discutida a proposta de avançar com uma reestruturação que procurou ir de encontro a algumas sugestões dos estudantes e docentes e de algumas das recomendações advindas do ciclo avaliativo da licenciatura pela A3Es, designadamente:

- 1– O aprofundamento de áreas científicas e maior articulação interdisciplinar;
- 2– Maior visibilidade de todas as áreas abrangidas

das pelo curso na designação das UC;

3 – Continuidade do *design* gráfico ao longo do curso;

4 – Adequação às necessidades de mobilidade internacional (*incoming* e *outgoing*);

5 – Existência de uma UC voltada para a prática profissional, de contacto com as realidades do mundo do trabalho;

6 – Harmonização da duração de todas as UC.

5. Metodologia de Trabalho

Foi criada uma equipa multidisciplinar que incluiu oito docentes com formação nas áreas das artes visuais (pintura, escultura), *design* (*design* de produto, *design* de comunicação), arquitetura e multimédia com a função de construir um plano de estudos capaz de dar resposta às questões anteriores mas que ao mesmo tempo possibilitasse o i) desenvolvimento de aprendizagens específicas de cada área; ii) uma flexibilidade que permita a articulação interdisciplinar entre as várias áreas; iii) uma articulação consistente entre a teoria e a prática; iv) a atualização científica e metodológica; v) o estabelecimento de ligações à comunidade; vi) introduzir processos de investigação em arte baseado na prática e vii) proporcionar, aos estudantes, uma maior autonomia na escolha de uma área preferencial de especialização no último ano do ciclo de estudos.

Com base nestes pressupostos foi desenhado um plano de estudos que se estrutura em torno de três eixos nucleares constituídos pelas unidades curriculares de Projeto em Design, de Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia (que no 3.º ano dá lugar à UC de projeto em Artes Visuais,

Tecnologias e Multimédia) e Desenho. Em torno deste núcleo gravitam um conjunto de outras UC que, de forma complementar irão enriquecer os processos desenvolvidos através de um aprofundamento de conhecimentos de natureza teórico-prática. Finalmente o plano de estudo é completado com a oferta de um conjunto de UC opcionais (eletivas) que incidem sobre tecnologias multimédia, tecnologias artísticas e áreas específicas de aprofundamento de competências técnicas.

Deste modo foi possível a construção de uma estrutura curricular que possibilitasse equilibrar o peso das áreas das artes visuais e do *design*, a par da manutenção de duas UC que integram um conjunto de módulos interligados. Esta estrutura prevê a possibilidade de desenvolver uma articulação horizontal entre os vários módulos dentro de uma mesma UC ou entre UC distintas durante o semestre, bem como uma articulação vertical, desenvolvida ao longo dos 6 semestres de duração da licenciatura.

Simultaneamente, esta estrutura modular, herdada do plano de estudos anterior, possibilita uma constante atualização científica pela substituição dos módulos sem alterar a designação da UC.

Por outro lado foram criadas UC como *Teoria da Arte, Estudos de Arte e Design e Práticas Profissionais e Empreendedorismo* que, respondendo a uma necessidade de alargamento das perspetivas teóricas a outras áreas do saber, a criação de um espaço dedicado a introduzir metodologias de investigação em arte baseadas na prática e o desenvolvimento de experiências profissionais, possibilitaram fortalecer a prática criativa com uma espessura conceptual e metodológica, es-

sencial a uma formação integral e integradora de conhecimento.

Assim o plano de estudos (Figura 1) compõe-se assim de 30 UC de frequência obrigatória tendo as artes visuais tecnologias e multimédia como

áreas dominantes. De entre estas UC, quatro têm uma natureza estritamente teórica, sendo as restantes de natureza teórico-prática, prática laboratorial ou de prática profissional.

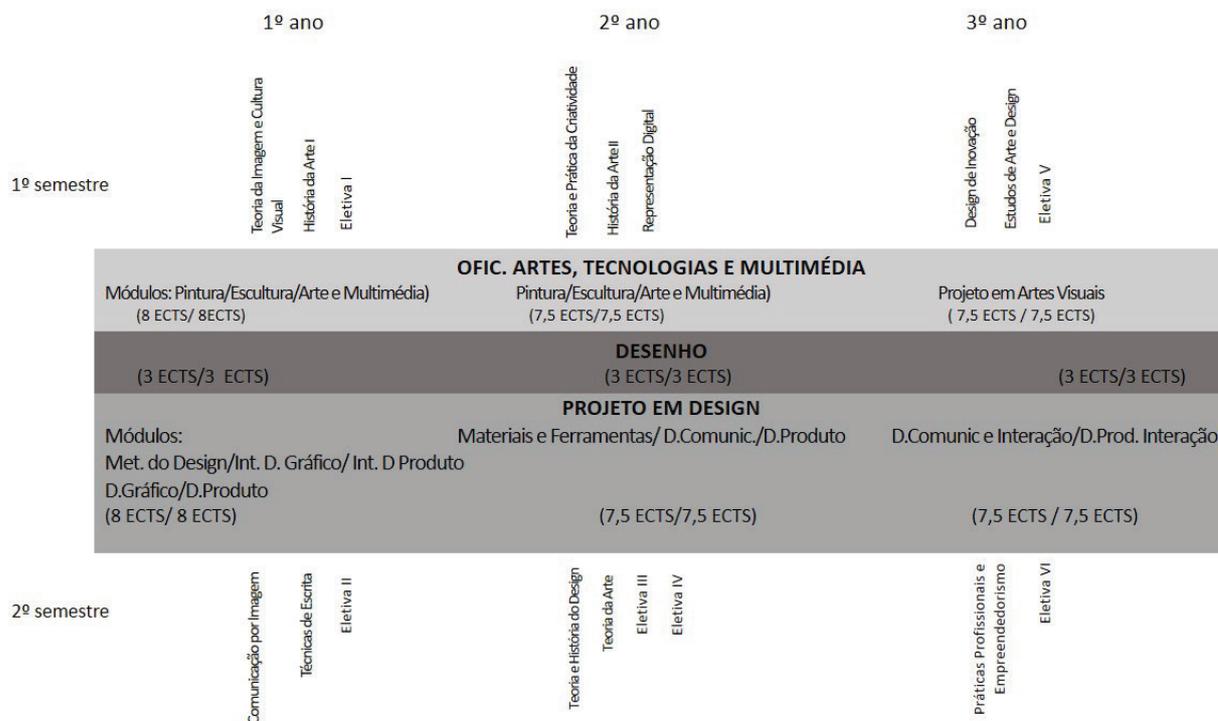


Figura 1. Plano e estudos de Artes Visuais e Tecnologias

Num segundo momento a equipa foi alargada a todos os docentes que lecionam no curso de modo a definir e organizar conteúdos, referências, metodologias de lecionação e avaliação. Estes agruparam-se em equipas organizadas por Unidade Curricular ou conjuntos de Unidades Curriculares afins, por forma a integrar, desde o início, possibilidades de articulação horizontal e vertical.

Neste caso foram definidas algumas linhas de orientação por forma a permitir,

1– Uma abordagem às questões de natureza técnica, conceptual, estética, consideradas basilares em cada área integrada no plano de estudos;

2– Uma atualização científica que capaz de quebrar paradigmas eurocêntricos no estudo dos fenómenos artísticos (por exemplo ao nível da história e da teoria da arte);

3– Uma articulação entre teoria e prática de modo a fundamentar o trabalho desenvolvido de modo consistente;

- 4 – A interdisciplinaridade;
- 5 – A introdução de metodologias de investigação em arte e *design* ao longo da licenciatura;
- 6 – A integração das propostas de trabalho em contextos reais de atuação.

6. Resultados

Esta metodologia de trabalho culminou na construção participada dos programas das várias UC referentes à componente obrigatória do curso, sob a forma de Ficha de Unidade Curricular (FUC). Da análise do conteúdo das 30 FUC produzidas há referir um *corpus* teórico-metodológico que possibilita orientar as práticas docentes no contexto do curso, tendo como cenário de fundo i) a prossecução de um conjunto de objetivos que versam os conhecimentos de ordem técnica, estética, teórica, competências comunicacionais, operativas, etc. a desenvolver pelos estudantes ao longo do curso e ii) o desenvolvimento de metodologias adequadas a cada situação, concorrendo, contudo, para a construção de uma coerência interna.

Neste sentido apresento seguidamente uma análise geral dos conteúdos das FUC tendo em consideração as linhas gerais que definem a filosofia subjacente formação ministrada.

6.1. Objetivos

Uma análise dos objetivos enunciados para todas as UC há destacar, linhas transversais que definem um conjunto de competências a desenvolver por parte dos estudantes e que vão de encontro aquilo que são os perfis profissionais de-

finidos e assentando em quatro pilares essenciais, designadamente:

1 – O conhecimento dos principais eixos do pensamento artístico e do design a partir de grandes linhas temáticas, transversais a vários tempos e culturas culminando na contemporaneidade atendendo a referências históricas, filosóficas, culturais e ideológicas que lhes estão subjacentes. Deste modo é possível compreender as problemáticas inerentes à dimensão discursiva, experimental, política e identitária da arte e do design, considerando as ligações entre práxis artística, fruição estética, aspetos de natureza ideológica e tecnológica que informam os discursos crítico e histórico no âmbito destas áreas, bem como dos diálogos estabelecidos com outros domínios artísticos, científicos, literários e tecnológicos; Por outro lado este conhecimento possibilita o desenvolvimento de uma cultura visual capaz de fundamentar uma análise crítica de obras e linguagens artísticas, relacionando-as com contextos de criação e circulação.

2 – A aquisição de conhecimentos de natureza técnica ao nível das linguagens artísticas (desenho, pintura, escultura, fotografia, vídeo) e dos procedimentos inerentes ao design através da exploração prática. Deste modo é possível a conhecer as potencialidades expressivas e comunicacionais dos diversos suportes, instrumentos físicos e digitais, materiais, meios e processos técnicos, tendo em conta modalidades compositivas, estéticas e poéticas individuais e considerando possibilidades de transferência e/ou aplicação à conceção de intervenções artísticas ou produtos de design.

3 – O desenvolvimento de processos de natureza criativa, capazes de mobilizar conhecimentos de natureza teórica/conceptual, semântica, técnica e

formal que se integrem em questões atuais, considerando dimensões individuais e coletivas ao nível social, cultural e ambiental. Deste modo é possível a construção de respostas conceptuais, estéticas, artísticas e funcionais coerentes com os desafios e problemáticas da contemporaneidade.

4 – A introdução de processos de iniciação à investigação em arte baseados na prática de modo a possibilitar uma aquisição de noções essenciais a nível metodológico, a compreensão das problemáticas inerentes à investigação em contextos transdisciplinares, (considerando as suas potencialidades, vantagens, contingências e limites). Esta abordagem prevê igualmente a mobilização conhecimentos de natureza teórica e empírica na fundamentação, sistematização, enquadramento das práticas desenvolvidas no âmbito das artes visuais e do *design*, desenvolvendo, paralelamente estratégias de comunicação uma perspetiva interdisciplinar, ampliando por exemplo o conceito de curadoria.

6.2. Conteúdos

No que toca aos conteúdos programáticos estes perfazem um corpus de saberes que procura equilibrar aquilo que é os conhecimentos basilares, essenciais a cada uma das grandes áreas que integram o plano de estudos (desenho, pintura, escultura, design de comunicação, design de produto, fotografia, vídeo, história e teoria da arte e do design), com uma leitura transdisciplinar e interdisciplinar daquilo que é o conhecimento em arte e *design*.

De uma análise dos conteúdos programáticos há destacar dois níveis de sentido – um específico e outro transversal.

Assim a nível específico há destacar a seguintes categorias de conteúdo:

1 – Conteúdos de ordem técnica. Nesta categoria inserem-se os conteúdos que dizem respeito a materiais, suportes, instrumentos riscadores, formatos, ferramentas digitais de edição de desenho vetorial, edição de imagem e prototipagem, técnicas de pintura (acrílico, óleo, colagem, mistas) desenho (secas, húmidas e mistas), escultura (moldagem, modelação, construção, assemblagem, mistas), impressão, fotografia e vídeo (captura, edição e pós-produção), programação e multimédia.

2 – Conteúdos de ordem formal. Esta categoria agrega um conjunto de conteúdos que dizem respeito à gramática e modalidades de composição inerentes a cada linguagem, considerando as dimensões material/física e imaterial/digital e compreendendo mecanismos de perceção e representação, elementos estruturais da linguagem gráfica, organização do campo visual e composição da imagem (bi ou tridimensional), tipografia, paginação, maquetização e modelação.

3 – Conteúdos de ordem teórica. Nesta categoria integram-se definições, áreas temáticas abrangidas e noções que compõem a léxico específico de cada área disciplinar destacando-se os conceitos como literacia, mensagem e espaço visual, signo visual, representação, interpretação, manipulação, cultura visual, pensamento visual, processo criativo, processo iterativo, interação, fluidez, flexibilidade, originalidade, elaboração, divergência, convergência, *site specific*, *environments*, *work in progress*, ergonomia, antropometria, ciclo de vida, sustentabilidade, responsabilidade social, interface, performance, escultura multimédia, escultura digital, design centrado no utilizador, eco design, open design, social design, design inclu-

sivo, anti design ou grandes áreas temáticas como arte-natureza, sagrado, corpo, arte-poder, subcultura, experimentação, alteridade, abstração, figuração, forma/informe, apropriação, natural/artificial, autor-referencialidade, tempo, espaço, lugar, narrativa, memória, identidade, hibridação, transitoriedade, local/global, desmaterialização, imaterialidade e rematerialização, modelo e transgressão, vida/morte, erro/acaso, humano/inumano, individual e coletivo.

A um nível transversal destacam-se categorias de conteúdo que relacionam várias Unidades Curriculares e que podem ser sistematizados em:

1– Processos. Esta categoria atravessa transversalmente as áreas das artes visuais, tecnologias e design e integra um conjunto de conteúdos reunidos sob a designação de modelos de representação, tradução gráfica, modalidades de pesquisa (pesquisa visual, documental, artística, ...), processos metodológicos, processos de iluminação, de edição, de transformação, manipulação, construção, composição, processos não lineares e iterativos, análise crítica da experiência, comunicação, disseminação, intervenção, visualização de informação, diálogos (pintura em diálogo, escultura em diálogo, *site specific*, instalação, encenação, *environments*, *performance*, *work in progress*), integração, pesquisa, projeto, exposição, procedimentos multimeios, investigação de tecnologias e materiais, abordagem multidimensional, abordagem sistêmica, resolução de problemas, construção de portfólio.

2– Contextos. Neste âmbito integram-se um conjunto de conteúdos que se relacionam com as dimensões individual, social, cultural e ambiental inerentes aos processos desenvolvidos quer no âmbito artístico quer no âmbito do *design*. Neste sentido destacam-se conteúdos relacionados com as

modalidades de aproximação à comunidade como o desenvolvimento de trabalho em residência artística, associativismo cultural, organização de espaços de trabalho (ateliers estúdios, espaços de *coworking*), intervenção artística.

3– Problemáticas. Quanto às problemáticas que informam alguns dos conteúdos destaca-se a questões relacionadas com grandes linhas temáticas da contemporaneidade em artes visuais, investigação em arte e em *design* baseada na prática (*practice-based e practice-led*), sustentabilidade, responsabilidade social, inclusão.

6.3. Metodologias

No que concerne às metodologias de abordagem há a destacar três modalidades de operacionalização dos conteúdos designadamente:

1– O desenvolvimento de metodologias de lecionação e pesquisa baseadas na prática com destaque para o desenvolvimento de projetos de natureza artística e funcional que possibilitam entre outras, i) o aprofundamento de questões teóricas e a materialização de noções compositivas através da experimentação prática, considerando a especificidade das linguagens, manipulação de diversos materiais, atendendo às suas propriedades e características, procedimentos técnicos; ii) a articulação interdisciplinar capaz de responder de forma adequada a desafios externos ou de natureza pessoal; iii) abordagens que compreendam uma dupla dimensão individual e coletiva ou que articulem modalidades de educação formal com modalidades de aprendizagem não formal.

2– A construção de portfólio. A elaboração de um portefólio e apresentação pública, no final de cada ano letivo perante um colégio de docentes que lecio-

nam as UC de Projeto em Design e Oficina de Artes, Tecnologias e Multimédia, pretende promover, uma tomada de consciência de percursos de aprendizagem, quer ao nível do processo criativo, quer ao nível da realização do produto, e, deste modo, valorizar a pesquisa e investigação conducentes ao desenvolvimento de uma linguagem pessoal.

3 – A prática profissional supervisionada. A realização de uma prática supervisionada em contexto profissional possibilita i) o contacto dos estudantes com a realidade do mundo do trabalho, através da integração em equipas de profissionais ou da implementação de um projeto individual/negócio; ii) o desenvolvimento de competências de gestão e comunicação em diversos contextos profissionais.

7. Nota Final

O processo de trabalho desenvolvido ao longo dos dois últimos anos, possibilitou criar um espaço amplo de problematização das modalidades em que assentam a educação artística e o ensino das artes visuais e do *design* mas também a produção e disseminação de conhecimento a partir do cruzamento da prática artística com a prática docente e com a investigação no contexto de ensino superior politécnico.

O desenho curricular assumiu como eixo principal, ao longo dos 3 anos, um aprofundamento gradual das várias dimensões (tecnológica, plástica, performativa, transdisciplinar, discursiva ou funcional) inerentes às práticas no âmbito das artes visuais e do *design*, atravessadas transversalmente pela exploração das tecnologias artísticas e multimédia, considerando assim a sua historicidade, alteridade e possibilidades de diálogo com

outras áreas do conhecimento.

Por outro lado, são propostas, por via do aprofundamento das metodologias de ensino baseadas guiadas pela prática, dinâmicas de trabalho de projeto que, articulando prática e teoria, recaem numa experimentação e prática individual nos dois primeiros anos e gradualmente se vão ampliando a processos coletivos, no 3.º ano, resultando na possibilidade de integrar equipas em prática profissional, desenvolvimento de projetos autorais, intervenção comunitária ou dinamização associativa. Procura-se assim o desenvolvimento de competências de natureza vária, capazes de envolver criatividade e processos investigativos articulando em primeiro lugar a originalidade, flexibilidade e fluidez e elaboração nas respostas a propostas lançados em cada ano, mobilizando instrumentos, metodologias projetuais, tecnologias, competências comunicacionais, etc. Em segundo lugar assumir uma posição avaliativa crítica que possibilite uma reflexibilidade quer a nível individual quer dos pares (em comunidade) e, finalmente, em terceiro lugar, desenvolver estratégias comunicacionais e de divulgação eficazes quer dos processos quer dos produtos finais onde se destaca a realização de um portfólio final e a participação em exposições – como formas de apresentação e validação de conhecimento motivadoras de novas aprendizagens.

Referências Bibliográficas

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Bishop, C. (2006). *The social turn: collaboration and its Discontents*. Disponível em <https://artasprocessfa2011.files.wordpress.com/2011/09/claire-bishop-the-social-turn-collaboration-and-its-discontents.pdf> (consultado em 15 de novembro de 2018).
- Borgdorff, H. (2011). "The Production of Knowledge in Artistic Research" em Biggs, M. & Karlsson H. (Ed.). *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London and New York: Routledge.
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in education. Foundations for Practice*. New York: Routledge.
- Dias, B., Fernandez, T. & Castro, R. (2016). "Turbulent waters: the overlap of the educational turn in art and the pictorial turn in education" em *Artnodes* (Barcelona), v. July, pp. 06-14.
- Heusden, B. & Gielen, P. (Eds.) (2015). *Arts Education Beyond Art. Teaching Art in Times Of Change*. Amsterdam: Antennae Series.
- Leavy, P. (2015). *Method meets Art. Arts-Based Research Practice*. New York, London: The Guilford Press.
- Leavy, P. (Ed.) (2018). *Handbook of Arts-Based Research*. New York, London: The Guilford Press.
- Roldán, J. & Viadel, R. M. (2012). *Metodologías Artísticas de Investigación en Educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Smith, H. & Dean, R. T. (Eds.) (2009). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in Creative Arts*. Edimburg: Edimburg University Press.
- Sullivan, G. (2005). *Art Practice Research. Inquiry in the Visual Arts*. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore, Washington DC: SAGE.
- Sullivan, G. (2009). "Making Space: The Purpose and Place of Practice-Led Research" em Smith, H. & Dean, R. T. (Eds.). *Practice-Led Research, Research-Led Practice in Creative Arts*. Edimburg: Edimburg University Press, pp. 41-66.

