



Universidades Lusíada

Martins, Vasco Leite Costa, 1980-

Metodologia para o ensino da linguagem visual : três estudos de caso

<http://hdl.handle.net/11067/864>

Metadados

Data de Publicação	2014-04-11
Resumo	A presente investigação insere-se no estudo metodológico do ensino, concretamente na relação entre o sujeito/aluno e o professor de ensino artístico, tendo como objeto disciplinar a linguagem visual. Pretende-se responder ao problema geral da desvalorização do ensino das artes visuais, transversal em toda a comunidade escolar, através de uma metodologia de ensino individualizada. A individualização dos percursos educativos é essencial no ensino artístico de modo a permitir o desenvolvimento das ...
Palavras Chave	Artes - Ensino e estudo, Relação professor-aluno, Escola E.B. 2/3 Ciclos do Bairro Padre Cruz (Lisboa, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-20T06:24:33Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação

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

Metodologia para o ensino da linguagem visual: três estudos de caso

Realizado por:

Vasco Leite Costa Martins

Supervisionado por:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Dr. José Manuel Mata Justo

Orientado por:

Arqt. David Manuel Pereira Rodrigues

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Arguente:

Prof. Doutor José António Baião Carochinho

Vogal:

Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha

Dissertação aprovada em: 7 de Abril de 2014

Lisboa

2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Metodologia para o ensino da linguagem visual:
três estudos de caso**

Vasco Leite Costa Martins

Lisboa

Junho 2013



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Mestrado em Ensino de Artes Visuais
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Metodologia para o ensino da linguagem visual:
três estudos de caso**

Vasco Leite Costa Martins

Lisboa

Junho 2013

Vasco Leite Costa Martins

Metodologia para o ensino da linguagem visual: três estudos de caso

Relatório de estágio apresentado ao Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Coordenador de mestrado: Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Supervisores de estágio: Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, Dr. José Manuel Mata Justo

Orientador de estágio: Arqt. David Manuel Pereira Rodrigues

Lisboa

Junho 2013

Ficha Técnica

Autor	Vasco Leite Costa Martins
Coordenador de mestrado	Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta
Supervisores de estágio	Prof. Doutor Arqt. Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha Dr. José Manuel Mata Justo
Orientador de estágio	Arqt. David Manuel Pereira Rodrigues
Título	Metodologia para o ensino da linguagem visual: três estudos de caso
Local	Lisboa
Ano	2013

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

MARTINS, Vasco Leite Costa, 1980-

Metodologia para o ensino da linguagem visual : três estudos de caso / Vasco Leite Costa Martins ; coordenado por Carlos César Lima da Silva Mota ; supervisionado por Joaquim José Ferrão de Oliveira Braizinha, José Manuel Mata Justo ; orientado por David Manuel Pereira Rodrigues. - Lisboa : [s.n.], 2013. - Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, Instituto de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Lusíada de Lisboa.

- I - RODRIGUES, David Manuel Pereira, 1967-
- II - BRAIZINHA, Joaquim José Ferrão de Oliveira, 1944-
- III - JUSTO, José Manuel Mata, 1955-
- IV - MOTA, Carlos César Lima da Silva, 1948-

LCSH

1. Arte - Ensino e estudo
2. Relação professor-aluno
3. Escola E.B. 2/3 Ciclos do Bairro Padre Cruz (Lisboa, Portugal) - Ensino e estudo (Estágio)
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Art - Study and teaching
2. Teacher-student relationships
3. Escola E.B. 2/3 Ciclos do Bairro Padre Cruz (Lisboa, Portugal) - Study and teaching (Internship)
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Instituto de Psicologia e Ciências da Educação - Dissertations
5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. N85.L43 2013

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer ao Professor José Manuel Mata Justo, pelo seu apoio em todas as etapas do mestrado. Desde o primeiro ano e até à conclusão deste relatório, enquanto professor e como orientador de estágio. Pela disponibilidade, compreensão e tudo.

Agradeço também a todos os professores, especialmente os da disciplina de Didática das Artes Visuais I e II, Ricardo Zúquete, João Rodolfo, Miguel Mira e Joaquim Braizinha, pelo contributo que tiveram na minha visão do ensino artístico nas suas diversas componentes, e no contributo que tiveram na estruturação deste relatório.

Agradeço especialmente aos meus colegas, com quem se acaba por aprender sempre tanto como o que se aprende com os professores.

“Ah, the creative process is the same secret in science as it is in art.They are all the same absolutely.”

Josef Albers

APRESENTAÇÃO

Metodologia para o ensino da linguagem visual: Três estudos de caso.

Vasco Leite Costa Martins

A presente investigação insere-se no estudo metodológico do ensino, concretamente na relação entre o sujeito/aluno e o professor de ensino artístico, tendo como objeto disciplinar a linguagem visual.

Pretende-se responder ao problema geral da desvalorização do ensino das artes visuais, transversal em toda a comunidade escolar, através de uma metodologia de ensino individualizada.

A individualização dos percursos educativos é essencial no ensino artístico de modo a permitir o desenvolvimento das componentes intelectuais do domínio da linguagem visual: o pensamento visual, e o processo criativo.

Estes processos mentais são construídos de acordo com a experiência pessoal, e não podem ser orientados e desenvolvidos num ensino clássico onde um professor se dirige a uma turma. É necessário o conhecimento profundo do aluno, e uma orientação individual dos trabalhos, e uma planificação ajustada às especificidades de cada aluno.

O trabalho é composto por três casos de estudo, que são comparados através de uma investigação qualitativa. Os três contextos de aplicação da metodologia são semelhantes no enquadramento social, mas distintos na estrutura educativa e nível de conhecimento dos alunos, de modo a avaliar a metodologia proposta apenas nos aspetos metodológicos em estudo.

Os resultados são muito díspares nos vários casos de estudo, pelo que se recomenda a continuidade do estudo com uma base de análise maior, de modo a determinar quais os elementos não metodológicos que determinam essas disparidades.

Palavras-Chave: Metodologia individual, ensino artístico, linguagem visual, processo criativo, pensamento visual.

PRESENTATION

A methodology towards the teaching of the visual language: Three case studies.

Vasco Leite Costa Martins

This investigation is a contribution to the study of art teaching methodologies, specifically in the relation between the pupil and the teacher, having visual language as their subject.

The main goal is to answer to the devaluation of the art subjects, which is evident in the whole educational community, through the implementation of an individual teaching methodology.

This individualization of the learning process is essential in the artistic education in order to allow the development of the intellectual components that sustain the visual language; the creative process, and visual thinking.

These mental processes are built according to personal experience, and so cannot be developed in the classic teaching methodology where a teacher faces a group. It is fundamental for the teacher to deeply understand his pupils as individuals in order to guide them throughout their learning process, and adjusting the class plans according to specific needs and specific problems.

Three case studies where this individual methodology is applied are presented and compared using a qualitative approach. The three case studies are similar in their social background, but distinct in the existing educational structure and in the knowledge of the students, in order to assess the influence of these aspects in the success of the proposed art teaching methodology.

The results have been uneven in the presented case studies, and it would be recommended, and welcomed, the possibility of enlarging the database beyond the scope of this study in order to further determine the impact of this teaching method.

Key words: Individual methodology, art teaching, visual language, creative process, visual thinking.

SUMÁRIO

1.	Introdução	10
1.1.	O paradigma cultural	10
1.2.	Transversalidade cultural.....	11
1.3.	O ensino artístico.....	12
1.4.	Metodologia aplicada.....	13
1.5.	Três estudos de caso	13
2.	O objeto disciplinar das artes visuais.....	15
3.	Problemática	21
3.1.	Os gestores educativos perante as artes visuais	23
3.2.	O corpo docente perante as artes visuais	25
3.3.	As famílias e os alunos perante as artes visuais.....	27
3.4.	Contexto social	28
3.5.	Resumo	29
4.	Metodologia	30
4.1.	Metodologia proposta para ensino artístico.....	30
5.	Aplicação da metodologia proposta.....	36
5.1.	Contexto de aplicação	36
5.1.1.	PIEF – Programa de integração e formação	38
5.1.2.	PCA – Percursos curriculares alternativos	40
6.	Caso de estudo 1 – Turma PIEF Bairro Padre Cruz.....	42
6.1.	Contexto	42
6.2.	Interdisciplinaridade.....	44
6.3.	Planificação	45
6.4.	Ensino da linguagem visual	46
6.5.	Análise e avaliação dos resultados.....	47
7.	Caso de estudo 2 – Turma PIEF do Vale da Amoreira.....	49
7.1.	Contexto	50
7.2.	Interdisciplinaridade.....	52
7.3.	Planificação	53
7.4.	Ensino da linguagem visual	54
7.5.	Análise e interpretação dos resultados.....	55
8.	Caso de estudo 3 – Turma de percursos alternativos do Bairro Padre Cruz	57
8.1.	Contexto	57
8.2.	Interdisciplinaridade.....	59
8.3.	Planificação	60

8.4. Ensino da linguagem visual	61
8.5. Análise e avaliação dos resultados.....	62
9. Conclusões	64
10. Bibliografia	66
Apêndices	68
Lista de apêndices.....	69
Apêndice A	70
Apêndice B	72
Apêndice C	81
Anexos.....	97
Lista de anexos.....	98
Anexo A	99
Anexo B	110
Anexo C	131
Anexo D.....	166

1. INTRODUÇÃO

Quando se embarca num projeto cujo âmbito é o estudo da educação artística, a nossa própria educação, atividade artística e profissional são revisitadas. É a nossa experiência que enquadra as nossas convicções, e são as nossas convicções que definem os nossos objetivos. Assim, esta análise focada na educação artística, é enquadrada em dois níveis, o primeiro a minha experiência educativa, enquanto aluno e como professor, e o segundo a experiência enquanto artista nas áreas da arquitetura, pintura e ilustração.

1.1. O PARADIGMA CULTURAL

Tendo tido a felicidade de ter nascido numa família onde o acesso a licenciaturas vem desde a geração dos meus avós, e onde o contexto cultural era determinado pela atividade artística, com predominância da arquitetura, e linguística no campo da educação, os livros, a arte e a tecnologia são desde sempre parte da minha formação. A este aspeto acrescenta-se a componente escolar, sempre no bairro de alvalade, onde o nível social alto garantia um bom ensino e onde a maioria dos colegas tinham também acesso a informação nos mais diversos campos.

São estes três contextos, familiar, escolar e social que definem o paradigma cultural de um indivíduo. É certo que este paradigma é auto construído, mas é evidentemente uma dupla relação que o constrói ao longo dos vários estágios do desenvolvimento, por um lado os diversos contextos providenciam estímulos e experiências diversificadas, e por outro garantem acesso a informação nos interesses já existentes.

A grande virtude do paradigma cultural é a sua transversalidade, e esse deve ser o objetivo na sua construção. A especialização, ou dedicação, a uma área específica de conhecimento tornam-se necessárias em fases mais adiantadas da aprendizagem, no entanto é a transversalidade do conhecimento que capacita o indivíduo para uma escolha informada da área de especialização, e acima de tudo é essa transversalidade que o capacita para a excelência em qualquer área específica venha a escolher.

1.2. TRANSVERSALIDADE CULTURAL

O impacto de uma educação transversal como requisito determinante para o sucesso foi algo que constatei cedo, mas que apenas durante a minha experiência profissional na arquitetura, pintura e ilustração consegui solidificar. É de facto impossível que qualquer uma das artes se referencie unicamente a si própria, é sempre um reflexo da sociedade, e aqui a sociedade é o carácter transversal.

É impensável não enquadrar a arte renascentista no ressurgimento científico, impossível não relacionar o impressionismo com o aparecimento do processo fotográfico, a Bauhaus com a sociedade e a produção industrial ou a arte pop com a massificação dos meios de comunicação.

Esta ideia pode ser transposta para qualquer área do conhecimento, seja científica, social ou humana. Nada é estanque. A interdependência é óbvia no conhecimento social e humano, onde as artes se incluem, mas já no conhecimento científico essa dependência é menos evidente.

No entanto uma análise, mesmo que superficial, do progresso científico e tecnológico indica a sua origem na condição humana e social, e por isso culturalmente transversal. A descoberta da roda, que revolucionou a produção agrícola, surge da necessidade social de otimização do processo produtivo, tal como a industrialização responde à necessidade de produzir para uma população cada vez maior e mais densa. O processo de transformação do bronze e do ferro surgem das necessidades defensivas e militares, tal como os estudos balísticos, a pólvora e até a energia nuclear.

O contributo da educação artística, nesta perspetiva, não é meramente como uma componente do paradigma cultural transversal. Historicamente a origem do processo científico está intimamente ligada ao processo criativo que é, ou deverá ser, o cerne da educação artística, com a vantagem de na arte ter uma utilização, e por isso um desenvolvimento, mais imediato. Desde o classicismo grego e romano, e mais tarde no renascimento, onde os artistas eram cientistas, ou os cientistas eram artistas, que essa relação é evidente.

É de facto impossível conceber progresso científico sem contemplar o processo criativo na formulação de novas hipóteses, na definição de novos objetivos. Podemos então dizer que a educação artística é o meio privilegiado para o desenvolvimento da capacidade criativa na sua forma mais básica, que depois poderá ser transposta para toda a atividade humana.

1.3. O ENSINO ARTÍSTICO

Ao ensino artístico é reconhecida a capacidade motivadora, e nos seus conteúdos disciplinares estão as componentes essenciais da linguagem visual, e das competências criativas que lhe estão implícitas.

No entanto, transversalmente na comunidade educativa, verifica-se uma evidente desvalorização das disciplinas, com nomenclatura diversificada (educação visual, desenho, oficina de artes, técnicas de expressão plástica), associadas ao ensino das artes visuais.

A desvalorização, sendo em si mesma um problema, é originada na aplicação de um ensino que é essencialmente técnico, do domínio operacional, em vez de um ensino baseado nas competências intelectuais da arte, que são do domínio estratégico.

Nos moldes atuais, o ensino artístico terá apenas interesse no domínio da própria arte, verificando-se que na prática esta é uma disciplina que se fecha em si própria e nas aprendizagens e conteúdos que lhe são específicos em vez de contribuir com ganhos estratégicos, e por isso transversais, que são a autonomia e o domínio do processo criativo.

Apenas com este recentrar do foco disciplinar poderá, e isto a longo prazo, a disciplina conquistar o espaço que merece e a valorização social dos seus ensinamentos que são essenciais para a formação de profissional de topo em qualquer área de estudo.

1.4. METODOLOGIA APLICADA

A metodologia proposta assenta em quatro pilares de acordo com o modelo de ensino artístico definido como ideal. Esse modelo inspira-se nos ensinamentos da Bauhaus, e das conseqüentes reflexões e melhoramentos desse modelo que é ainda hoje a base do ensino artístico tanto na Europa como nos Estados Unidos da América.

Esta metodologia baseia-se num princípio simples, a ideia precede a técnica, e para tal ser uma realidade, o ensino terá de ser baseado numa metodologia de projeto, onde o aluno define o seu caminho, a sua mensagem, as técnicas e o processo na execução das suas ideias.

Este projeto baseia-se na individualidade do aluno enquanto autor, sendo que para tal o ensino terá de ser tutorial e também ele individual, exigindo do professor um conhecimento profundo do aluno e das suas intenções de modo a poder transmitir conhecimento técnico e teórico de acordo com as necessidades do projeto, e não, como acontece hoje em Portugal, criar trabalhos baseados na exploração das técnicas ensinadas.

A individualidade do aluno, e a sua afirmação enquanto autor, implicam toda a sua experiência, todo o seu conhecimento, todo o seu “Eu”. O mesmo acontece com a arte, que reflete sobre toda a sociedade e sobre todo o conhecimento. É esta transversalidade que se pretende transmitir e compreender através da interdisciplinaridade, que nenhum conhecimento é estanque.

Finalmente exige-se a flexibilidade e adaptabilidade em função do contexto social, que a metodologia se adegue à realidade como o professor se adequa ao aluno.

1.5. TRÊS ESTUDOS DE CASO

Estes princípios gerais, em si mesmo o cerne deste estudo, são aplicados e testados numa análise qualitativa, em três estudos de caso.

Os três contextos de aplicação têm pontos em comum, sendo os mais relevantes o contexto social muito desfavorecido, um nível cultural baixo, e um desinteresse global pela própria escola.

Procurou-se aproveitar também algumas diferenças nestes contextos de aplicação da metodologia de ensino artístico adotada, de modo a verificar a sua aplicabilidade e eficácia. No entanto sabe-se à partida que a base de estudo é muito limitada, devido à própria estrutura do estágio e do relatório que o conclui, e que uma eventual conclusão será meramente indicativa.

2. O OBJETO DISCIPLINAR DAS ARTES VISUAIS

Para compreender o contributo que a disciplina pode e deve dar, o valor que acrescenta nas competências dos alunos, é necessário dar resposta a uma pergunta simples:

Qual o objeto disciplinar do ensino das artes visuais?

A resposta é também ela simples, o objeto do ensino das artes visuais é a linguagem visual. Para aprofundar esta resposta é preciso esmiuçar os conceitos de “artes visuais” e “linguagem visual”.

Entende-se o termo “artes visuais” adotando o sentido literal da palavra arte, a ciência, a habilidade, o ofício, neste caso relativo à linguagem visual. E uma linguagem tem sempre um conjunto de elementos básicos, na língua falada e escrita estes são as letras, os vocábulos e as palavras, na linguagem visual são o ponto, a linha, o plano, o volume, a cor, a luz ou a sombra. Estes elementos são articulados por uma sintaxe e uma gramática, e detêm um potencial expressivo que tende para o infinito.

Esta linguagem tem certamente um carácter universal, pois apesar de alguns aspetos simbólicos específicos de algumas culturas, e de algumas características locais que implicam algumas variações, existe um tronco comum inteligível por qualquer ser humano em qualquer local do mundo (Chomsky, 1957, p. 16)¹.

No entanto uma linguagem não é um fim em si mesmo, qualquer linguagem é um meio, que por um lado possibilita o pensamento, e por outro a comunicação. É neste sentido que a linguagem é o objeto disciplinar das disciplinas de artes visuais. A utilização da imagem como processo de raciocínio, a sua utilização como meio de comunicação, e a interpretação e tradução de imagens em conteúdos são os objetivos centrais do domínio desta linguagem e o âmbito da disciplina.

¹ CHOMSKY, Noam (1957) - Syntactic Structures. ISBN 3-11-017279-8. Walter de Gruyter GmbH & Co. Berlin.

A linguagem visual tem características próprias, e o seu domínio requer processos mentais específicos, os processos mentais essenciais são dois, estes estão interligados e são interdependentes.

O primeiro é o pensamento visual, ou seja a capacidade de raciocínio no domínio visual, pensar através de imagens, interpretar imagens e todo o mundo visível. Todos temos essa capacidade, concretamente na sua vertente mais simples a da interpretação de símbolos e de sistemas de comunicação como por exemplo os sinais de trânsito, mapas, gráficos e infografias (Pinker, 1994, p.24)². No entanto, poucos conseguem interpretar e compreender a mensagem subliminar da imagem publicitária, ou compreender as intenções da arte moderna. Diga-se de passagem que muitos também não compreendem a literatura apesar de considerarem que dominam a sua linguagem própria.

O segundo aspeto é a comunicação visual, que no caso desta linguagem é feita através da criação de imagens por parte do emissor, e obviamente a interpretação dessas imagens pela parte do recetor. A linguagem visual não tem uma componente oral, exige sempre a existência de um elemento imagético exterior ao sujeito que comunique, esse elemento pode ser real, um desenho, uma pintura, ou virtual, um ficheiro digital, pode ser bidimensional ou tridimensional, e pode também conter a quarta dimensão, com a inclusão do tempo e movimento como é o caso do vídeo e do cinema.

A criação de imagens implica a utilização do processo criativo, que no âmbito das artes visuais faz a ligação entre o pensamento visual e a comunicação visual. Este processo criativo é a base da capacidade de exteriorizar conteúdos e mensagens, de os comunicar visualmente.

E como a comunicação só existe com emissor e recetor, então a interpretação de imagens é essencial neste processo, esta interpretação é em grande parte a capacidade de pensamento visual, mas não só.

² PINKER, Steven (1994) - The Language Instinct: How the Mind Creates Language. ISBN 0-688-12141-1. Harper Perennial Modern Classics.

Há uma interdependência e uma interligação entre o pensamento visual e o processo criativo porque é impensável que se entenda aquilo que não se consegue transmitir ou que se comunique aquilo que não se entende, isto é verdade em qualquer linguagem que se pretenda dominar. A capacidade de pensar visualmente condiciona o processo criativo, mas o processo criativo, e a sua utilização concreta na realização de imagens, contribuem para o enriquecimento do pensamento visual. Este facto comprova-se na maior capacidade de interpretação da arte por parte dos artistas, ou da música por parte dos músicos.

Assim ficam determinados estes dois processos, pensamento visual e o processo criativo, como os elementos nucleares da linguagem visual, uma linguagem universal, o objeto da disciplina.

Não só esta universalidade da linguagem é determinante no valor da disciplina, como também a racionalização do sentido da visão o é, sendo uma capacidade transversal, aplicável a toda a atividade humana. A transversalidade do pensamento visual é constatada na necessidade das outras áreas de ensino utilizarem a comunicação por imagens na consolidação ou no apoio do ensino dos seus programas específicos, ou até fora do âmbito do ensino, em qualquer área de atividade humana, apesar de nestes casos sem a vertente artística do pensamento visual.

Também o processo criativo é transversal, na medida em que é o mesmo para qualquer atividade humana, seja nas artes ou nas ciências, nas humanidades ou na economia (Albers, 1968)³. O processo criativo é a concretização de uma ideia, e nenhuma ideia surge do nada, implica sempre uma base de conhecimento e a imaginação, sendo que nas diversas áreas e aplicações do processo criativo diferentes proporções de conhecimento e imaginação entrem em ação.

A utilização e exploração deste processo numa área onde ele é muito mais imediato e acessível, casos em que a imaginação contribui em maior

³ ALBERS, Josef (1968) - [Oral history interview with Josef Albers, 1968 June 22-July 5](#). Archives of American Art, Smithsonian Institution.

percentagem, permite a sua transposição eventual para outras áreas de aplicação. Este aspeto de desenvolvimento do processo criativo é determinante no valor da disciplina.

É surpreendente que as pessoas suponham que não há imaginação em ciência. É um tipo de imaginação muito interessante, diferente da do artista. A grande dificuldade reside em tentar imaginar algo que nunca se viu, que seja consistente em todos os pormenores com o que já se observou e ao mesmo tempo que seja diferente do que até aí se pensava; mais, terá de ser uma afirmação bem definida, e não apenas uma proposição vaga. É, na verdade, difícil.⁴

O desenvolvimento da linguagem visual, e conseqüentemente das capacidades intelectuais que lhe estão associadas é feito através da utilização da própria linguagem, da prática de comunicação (Tainha, 2003)⁵. No entanto dois problemas surgem desta necessidade de prática. O primeiro é que a comunicação implica um conteúdo, uma mensagem, e o segundo é que a disciplina não fornece esse conteúdo.

A transversalidade da linguagem faz com que a transversalidade da sua aplicação seja fundamental, esta realidade é constatada por qualquer professor de qualquer área, pois todos os professores recorrem a trabalhos relacionados com, ou do âmbito das artes visuais. Estes conteúdos interdisciplinares devem ser os conteúdos a comunicar, conteúdos de grande diversidade e crescente complexidade. A linguagem visual deve garantir que qualquer conteúdo possa ser comunicado.

Nem todos os professores dominam, mas todos têm um nível de conhecimento razoável, pelo menos ao nível da oralidade, da língua portuguesa, o mesmo não acontece com a linguagem visual, em parte por não ter uma componente verbal, e assim a interdisciplinaridade assume-se como uma necessidade para um ensino competente.

⁴ FEYNMAN, Richard (1998) - The Meaning of It All: Thoughts of a Citizen-Scientist. ASIN: B006U6IFSC. Kindle Edition.

⁵ TAINHA, Manuel (2003) - Arquitectura em questão. ISBN: 972-99003-0-2. AEFA-UTL.

Esta interdisciplinaridade deve ser vista como uma mais-valia pois permite a consolidação de conhecimentos nas duas áreas cooperantes, a interligação de conhecimentos e a utilização de um conhecimento não como o objetivo final, mas como um meio para um fim. Esta operacionalização dos conteúdos, que assim aconteceria nas duas áreas e nos dois sentidos, implica a aquisição de conhecimentos pois exige a sua aplicação num contexto que lhe é estranho (Vygotsky, 1926)⁶.

A interdisciplinaridade aumenta também o tempo de exposição dos alunos às temáticas e à exploração das duas disciplinas. A aprendizagem e domínio de uma linguagem exige a prática frequente e regular, a utilização de conhecimentos disciplinares de outras disciplinas na prática dessa linguagem implica a operacionalização desse conhecimento, haveria assim ganhos visíveis em ambas as disciplinas cooperantes.

Resta ainda referir uma característica fundamental tanto do pensamento visual como do processo criativo. Estes elementos essenciais da linguagem visual são individuais.

O pensamento visual é inato, e pode ou não estar geneticamente condicionado, é irrelevante para este estudo, mas é mutável ao longo da vida dos indivíduos, é construído. Essa construção do pensamento visual é feita de acordo com a experiência do indivíduo, sendo que a mesma experiência pode ter impactos diferentes em indivíduos diferentes.

O processo criativo, que concretiza ideias articulando a experiência individual com as múltiplas inteligências de um indivíduo, é também uma capacidade inata, mas que se desenvolve e se constrói (Gardner, 1997)⁷.

Há efetivamente uma dupla relação entre estes dois elementos, se por um lado o pensamento visual serve como suporte, no âmbito desta disciplina, da

⁶ VYGOTSKI, Lev (1929) - The problem of the cultural development of the child II. Journal of Genetic Psychology.

⁷ GARDNER, Howard (1997) - Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.

atividade criativa, por outro o processo criativo no domínio das artes visuais é o principal fator de desenvolvimento desse pensamento visual.

Havendo obviamente uma subjetividade e individualidade nestes dois componentes da linguagem visual, o pensamento visual e o processo criativo, verifica-se que um modelo de ensino clássico é uma impossibilidade, e que terá de ser levado a cabo um ensino tutorial centrado no indivíduo e no seu profundo conhecimento.

Estas capacidades essenciais e nucleares no domínio da linguagem visual são capacidades intelectuais e não técnicas, e é esse aspeto racional, metodológico e estratégico que deve ser o cerne da disciplina (Enguita, 2001)⁸.

É óbvio que estas capacidades devem ter uma aplicação interdisciplinar de modo a acentuar, ou comprovar o seu nível estratégico e o desenvolvimento pleno em diferentes contextos de aprendizagem.

O processo criativo é sempre individual, lida com a imaginação, o conhecimento e a experiência na criação de algo novo, que é também de exclusiva responsabilidade do criador, ou seja é um processo individual e autónomo, e assim a função do professor é acima de tudo de tutoria, de orientação de um projeto ou processo auto construído.

⁸ ENGUIITA, Mariano Fernández (2007) - Educação e Transformação Social. ISBN: 978-972-8980-32-0. Edições Pedagogo.

3. PROBLEMÁTICA

Estando então comprovado que a linguagem visual é universal e inata, e por isso tem valor em si mesmo. E que os processos de domínio dessa linguagem, o pensamento visual, racionalização do sentido da visão, e o processo criativo, capacidade e método de criar, são transversais a todas as áreas do conhecimento, e por isso úteis e valorativas das capacidades dos alunos, podemos concluir que a disciplina pode e deve ter valor no contexto escolar.

Mas uma coisa é o potencial da disciplina outra é a sua aplicação, este confronto é essencial no diagnóstico das problemáticas associadas ao ensino das artes visuais.

Tendo já visto qual é o objeto disciplinar, ou qual deveria ser, é necessário agora averiguar a resposta à segunda determinante pergunta: Qual é a realidade do ensino artístico nas escolas portuguesas?

A definição da problemática, do âmbito de estudo, é de todas as fases de um projeto deste tipo a mais determinante. Dela depende a relevância e a validade do trabalho. Por um lado a problemática deve ser concisa, de modo a poder ser estudada objetivamente, por outro deve ser abrangente, para ter utilidade e aplicabilidade em diversos contextos.

Com estas premissas, e tendo em consideração o tema geral em estudo, o ensino das artes visuais no ensino básico e secundário, uma problemática destacou-se de imediato, a desvalorização do ensino artístico. Esta desvalorização foi já constatada enquanto aluno, desde a adolescência. Era uma disciplina na qual ninguém chumbava, e se chumbasse era porque também era mau na matemática e no português, era uma disciplina em relação à qual poucos adultos perguntavam as notas, e nem os pais se gabavam das suas avaliações perante os amigos. Esta desvalorização não era exclusiva da disciplina de artes visuais, chamada de Educação Visual, era

também uma característica da Educação Musical e da Educação Física⁹, curiosamente as disciplinas que hoje compõem o grupo das expressões.

Tendo já visto que o valor, ou a contribuição, da disciplina para uma formação plena dos alunos é grande, sendo inclusivamente um dever legal (DL 46/86, 14 de Outubro, artigo 3º, alínea b)), desta incapacidade de afirmação do ensino das artes visuais só se pode concluir uma coisa, o ensino das artes visuais nos moldes atuais não funciona e é necessário compreender porquê.

É importante reforçar que esta desvalorização é em si mesmo um dos principais problemas do ensino das artes visuais. Há uma espiral de desvalorização em torno da disciplina, para a qual contribuem todos os intervenientes da comunidade educativa, e que parte de pressupostos errados.

Os gestores educativos vêm os conteúdos disciplinares como meramente técnicos, os pais constataam a pouca empregabilidade nas artes, o corpo docente usurpa conteúdos de domínio artístico fora do âmbito disciplinar que lhe é destinado, e muitos professores de artes se apoiam no facilitismo de ensinar uma disciplina desvalorizada.

Os alunos adotam esta visão negativa e desvalorizadora como sua, reduzindo a motivação, o empenho e conseqüentemente a aquisição de competências.

Mas diga-se, em contraponto com a argumentação anterior, que a desvalorização acaba por diminuir a pressão de resultados e abrir espaço à experimentação e ao prazer no trabalho artístico, ainda que as suas valências e a sua utilidade sejam consideradas menores pelos próprios alunos.

É evidente que é extraordinariamente difícil ensinar uma disciplina em relação à qual ninguém dá valor. Sendo que o essencial é descobrir no seio da própria disciplina o que deve ser alterado para que conquiste, ou recupere, o espaço que deve ter no desenvolvimento do processo criativo, e da linguagem visual.

⁹ Vários paralelismos foram encontrados entre o ensino das artes visuais, a educação musical e a educação física, no entanto, apesar de terem significância no âmbito do trabalho por constituírem o grupo das expressões, não são diretamente relacionadas com o tema abordado, pelo que são mencionadas apenas pontualmente em nota de rodapé.

Vejamos então detalhadamente qual a postura relativamente ao ensino das artes visuais dos diversos elementos da comunidade educativa, gestores, professores, encarregados de educação e alunos.

3.1. OS GESTORES EDUCATIVOS PERANTE AS ARTES VISUAIS

Começando pelos gestores educativos, e mais concretamente pelo topo dessa gestão, o Ministério da Educação. Este tem vindo a reduzir as horas e as condições de ensino das artes visuais. Quando eu era aluno a componente artística era composta por três horas de Educação Visual, e outras duas de Educação Tecnológica, tendo nessa altura as aulas a duração de uma hora. Quando comecei a exercer funções docentes em escolas públicas essas duas disciplinas tinham sido fundidas, passando a ter a denominação de Educação Visual e Tecnológica, e tinham uma carga horária de três horas semanais, sendo que nessa altura as horas eram já de quarenta e cinco minutos. Esta disciplina era então lecionada em regime de par pedagógico, com um professor para a parte artística e outro para a parte tecnológica com o intuito claro de reduzir o impacto negativo da redução da carga horária.

Esta redução de uma carga horária de cinco horas para duas horas e quinze minutos é em si mesmo um sinal claro do valor que o ministério da educação atribui aos conteúdos disciplinares das artes visuais. Ainda assim, mais recentemente foi dada continuidade a essa redução da carga horária do ensino artístico, que passou, do sétimo ao nono ano, a ter apenas duas horas (de quarenta e cinco minutos) semanais. A esta redução juntou-se a eliminação do par pedagógico, passando a aula a ser lecionada por um só professor, reduzindo as condições de ensino, algo que foi ainda mais prejudicado pelo aumento do número de alunos por turma.

Assim, hoje, um professor de artes do 3º ciclo com um horário completo de 22 horas semanais tem 270 alunos distribuídos por 9 turmas de 30 alunos, cada turma tem uma hora e meia semanal de artes, o que descontando o período de entrada na aula, de limpeza de materiais, e outros imprevistos, resulta em

menos de três minutos semanais por aluno num regime de orientação do trabalho individual.

Este currículo, concretamente esta estrutura, impossibilita qualquer viabilidade de um ensino artístico centrado no ensino da linguagem visual e das suas componentes intelectuais, o pensamento visual e o processo criativo, estando portanto todo o ensino das artes visuais, à partida, condenado ao fracasso.

Mas não é no entanto apenas na estrutura do currículo que as orientações do Ministério da Educação falham em garantir estes objetivos nucleares do ensino artístico, os próprios programas disciplinares são, tanto no 3º ciclo como no ensino secundário, baseados em aspetos técnicos da representação¹⁰¹¹.

Há no entanto uma coerência nas orientações ministeriais, pois com o tempo disponível em sala de aula apenas é possível levar a cabo um ensino meramente técnico, seguindo um método clássico de ensino, massificado e não tendo em conta a individualidade e o carácter subjetivo do processo criativo.

Esta clara estratégia relativa ao ensino das artes visuais é um grande contributo para a desvalorização pois os aspetos técnicos não têm ganhos transversais na formação dos alunos, pelo contrário contribuem para a incompreensão dos aspetos intelectuais da disciplina, pois tendem a alienar muitos alunos com pouca vocação ou dificuldades técnicas, e afastam os pais que vêm pouca utilidade, ou futura empregabilidade, na aprendizagem destes aspetos técnicos de grande especificidade.

Num outro nível da gestão escolar, o das direções das escolas, a desvalorização também se manifesta. As direções das escolas raramente (pela minha experiência diria nunca) garantem as condições físicas para o ensino da disciplina, nomeadamente uma sala com acesso a um ponto de água canalizada, a estiradores ou mesas com dimensão adequada,

¹⁰ Programa disciplinar de Educação Visual (3º ciclo) - Anexo A.

¹¹ Programa disciplinar de Desenho A (ensino secundário) - Anexo B.

cavaletes, e ainda menos a prensas, muflas, a meios digitais, computadores capazes para trabalho de artístico, máquinas de fotografia e vídeo.

O mesmo se pode dizer para os materiais de desgaste, à venda nas papelarias escolares, que estão frequentemente esgotados, e têm sempre uma qualidade muito baixa, havendo nas grandes superfícies comerciais materiais mais baratos e com qualidade muito superior.

Há portanto por parte da gestão educativa, tanto a nível central como local, uma clara desvalorização da disciplina, que condiciona a atividade dos professores, a qualidade e a eficiência do ensino artístico. Mas esta desvalorização não se cinge à gestão escolar. Todo o corpo docente tem uma postura semelhante em relação ao ensino artístico.

3.2. O CORPO DOCENTE PERANTE AS ARTES VISUAIS

Por parte do corpo docente dois aspetos são um claro desrespeito e desconsideração pelo ensino artístico, o primeiro é a usurpação das competências dos professores de arte. Frequentemente os docentes de outras áreas disciplinares, certamente com boa intenção, enveredam por trabalhos cujos objetivos são do âmbito das artes visuais, seja na ilustração de textos, na realização de cartazes, na construção de modelos e maquetes ou na decoração das salas de aula. Estas tarefas são quase sempre acompanhadas de lições específicas de como se “pinta”, e indicações das cores que “ficam bem”, em completo desrespeito com a pedagogia e a didática específica da arte.

Se por um lado podemos dizer que os docentes de educação visual não promovem estudos interdisciplinares, integrando o trabalho artístico no domínio, ou na reflexão acerca de outras disciplinas. Por outro, constata-se que a apropriação, por parte das outras disciplinas, de componentes específicas da educação artística é intencional por parte de um grande número de professores. É com grande frequência que se vêem alunos a desenhar legumes e outros alimentos na aula de ciências para fazer uma roda dos alimentos, que se vêem alunos a desenhar motivos repetitivos e

padrões nas aulas de matemática, ou a ilustrar textos nas disciplinas linguísticas.

A justificação para esta apropriação é fácil de entender, é mais fácil motivar os alunos para as atividades de desenho do que para os domínios dessas disciplinas. No entanto esses professores não só não têm a capacidade de transmitir os conhecimentos técnicos da representação e muito menos o domínio da linguagem visual para acompanhar esses trabalhos, mas acima de tudo desperdiçam tempo valioso dos seus conteúdos disciplinares (e tantas vezes se ouvem queixas de falta de tempo para completar os programas) numa atividade que poderia ser acompanhada por um professor especializado durante a aula de Educação Visual.

A interdisciplinaridade é essencial nas artes, como já vimos, mas não só. De facto nenhum conhecimento é estanque, e todas as disciplinas têm a ganhar relacionando-se umas com as outras, exigindo a consolidação das aprendizagens noutros contextos e garantindo uma visão global e estratégica do conhecimento (Enguita, 2001)¹².

O outro aspeto de desvalorização do ensino das artes visuais por parte dos restantes docentes é a avaliação na disciplina, são habituais as pressões para dar notas positivas a alunos claramente merecedores de avaliação negativa com argumentos que ou são tão bons nas outras disciplinas, ou porque não se vai chumbar um aluno por causa do “desenho”. Este argumento é terrivelmente desvalorizador do ensino artístico, pois é inconcebível que se peça ao professor de uma das disciplinas “nucleares”, por exemplo a matemática ou a língua portuguesa, que não dê negativa a um aluno porque o aluno é tão bom na Educação Visual, ou que se diga que o aluno não vai chumbar só por causa da matemática.

Este facilitismo nas avaliações contribui para a desvalorização por parte dos gestores educativos, mas acima de tudo por parte dos alunos, que assim se

¹² ENGUIITA, Mariano Fernández (2007) - Educação e Transformação Social. ISBN: 978-972-8980-32-0. Edições Pedagogo.

empenham menos, tanto nas aulas, como no trabalho extra aula e consolidam uma visão global da disciplina ainda mais pejorativa.

3.3. AS FAMÍLIAS E OS ALUNOS PERANTE AS ARTES VISUAIS

Finalmente por parte dos encarregados de educação a desvalorização é também evidente, a disciplina artística é comumente tida como menor em prol das disciplinas linguísticas e científicas. Este facto pode estar relacionado com uma noção de empregabilidade após a escola, ou com a objetividade dessas disciplinas face à subjetividade da arte.

Mas que os pais vejam o ensino artístico como menor é pouco preocupante numa sociedade com níveis de ensino baixos, e com muito pouco acesso à cultura, o que é preocupante, e é este aspeto que determina a desvalorização por parte dos pais, é o conjunto de competências que o programa de educação visual do 3º ciclo propõe.

Quando o programa oferece conteúdos essencialmente técnicos, com interesse exclusivo para quem quer prosseguir estudos ou atividade artística (a nível profissional ou amador), em vez de conteúdos de desenvolvimento de capacidades intelectuais, o processo criativo e o pensamento visual, assegura-se um futuro de desvalorização da arte, de incompreensão da cultura, e acima de tudo de menor domínio da criatividade em todas as áreas da sociedade portuguesa.

De facto persistir nesta relevância técnica do ensino artístico é negar a evolução aos alunos, é negar o acesso a um nível estratégico de pensamento e criatividade, é garantir que a incompreensão do valor do ensino artístico no desenvolvimento da autonomia, do domínio do processo criativo se mantém para mais uma geração. É perpetuar a desvalorização não só do ensino artístico, mas da própria cultura.

Todo este ambiente passa para os alunos com efeitos obviamente negativos, ainda assim os alunos demonstram uma aplicação e motivação grande no âmbito da disciplina. Essa adesão à disciplina mantém-se apesar da grande desvalorização social de que é alvo, apesar de um programa limitativo, apesar das poucas condições dadas pelas escolas, e essa adesão tem origem nas próprias características da disciplina.

3.4. CONTEXTO SOCIAL

Finalmente, e qualquer trabalho contemporâneo sobre educação menciona esta problemática, a realidade social que se encontra nas escolas é devastadora.

A realidade social é, nas quatro escolas onde exerci funções, extremamente precária. Esta precariedade demonstra-se a todos os níveis, na desqualificação escolar das famílias, e conseqüentemente o desemprego, o emprego ocasional, o emprego mal remunerado ou fontes de rendimento ilegais. São habituais os casos de analfabetismo puro ou funcional, o consumo e tráfico de drogas, o alcoolismo e a violência. E mesmo as famílias que se mantêm estruturadas convivem na vizinhança destes problemas.

Este acaba por ser o contributo da componente social e familiar na construção do paradigma cultural dos alunos, ficando portanto a cargo da escola colmatar as deficiências na construção desse paradigma. A tarefa de substituição da família é hercúlea em si mesma, mas é ainda mais agravada pelo crescente número de casos de alunos, uns diagnosticados, outros não, com necessidades educativas especiais, distúrbios de comportamento, quase sempre consequência de contextos familiares especialmente graves.

O esforço da escola na tentativa de colmatar carências familiares tem sido evidente, desde a disciplina de cidadania, que pretende ensinar as boas práticas em sociedade, passando pelo estudo acompanhado, que existe na escola pois os pais não o podem fazer, por ignorância ou falta de tempo, até à área de projeto, que procura que os alunos trabalhem de acordo com objetivos auto propostos, seguindo os seus interesses fora dos currículos disciplinares. No entanto a sucessão de iniciativas neste âmbito, e o seu cancelamento prematuro, são indicadores claros do seu insucesso.

A disciplina de educação visual não se consegue impor socialmente como uma disciplina nuclear, isto apesar da fácil motivação dos alunos para o trabalho artístico, e do potencial impacto positivo que o desenvolvimento do processo criativo, por excelência o conteúdo disciplinar da Educação Visual, pode ter nas restantes áreas do currículo escolar. A culpa é em grande parte da própria disciplina.

3.5. RESUMO

Tanto no terceiro ciclo como no ensino secundário assistimos a um ensino artístico que, baseado nos próprios programas¹³, é um ensino essencialmente técnico, este facto deve-se a questões de ordem económica em parte, visto que com o aumento de alunos por turma e redução da carga horária na disciplina¹⁴ a metodologia de ensino adotada é forçosamente uma postura clássica de professor perante turma, em vez de uma postura tutorial e individual.

Pode no entanto dizer que já antes das recentes dificuldades financeiras portuguesas, ainda durante a anterior matriz curricular, os programas aplicavam essa postura técnica, associada conhecimento operativo, em vez da componente intelectual e criativa da linguagem visual, associada ao conhecimento científico e estratégico (Enguita, 2001)¹⁵.

Estas características do ensino das artes visuais em Portugal são a principal fonte da sua desvalorização. **Então a questão central deste estudo é como inverter esta desvalorização do ensino artístico?**

A inversão desta desvalorização tem então de partir do seio da própria disciplina, e acreditamos que essa mudança terá de ser fundamentalmente metodológica de modo a compreender a componente científica e estratégica, que Enguita defende como superior, em vez da componente operacional que o mesmo autor relaciona com a qualificação do operário da era industrial.

¹³ Programa disciplinar de Educação Visual (3º ciclo) anexo A. Programa disciplinar de Desenho A (ensino secundário) anexo B.

¹⁴ Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

¹⁵ ENGUITA, Mariano Fernández (2007) - Educação e Transformação Social. ISBN: 978-972-8980-32-0. Edições Pedagogo.

4. METODOLOGIA

4.1. METODOLOGIA PROPOSTA PARA ENSINO ARTÍSTICO

A definição de uma metodologia nova a aplicar no ensino português tem, como não poderia deixar de acontecer após a anterior fase de diagnóstico, como base teórica os mesmos autores que foram utilizados como contraponto à realidade encontrada nas escolas portuguesas e como crítica a essa realidade.

Assim é útil começar por demonstrar que o modelo proposto não é um modelo recente ou experimental a nível europeu, e que pelo contrário tem origem no início do século passado na mítica escola da Bauhaus, de Itten¹⁶¹⁷, Albers¹⁸ e Klee¹⁹²⁰, apenas para citar alguns.

Que, e este é o primeiro ponto da metodologia que se quer estudar, se baseiam no desenvolvimento da autonomia e da linguagem visual, sendo que para que tal seja uma realidade é necessário que o trabalho se desenvolva numa metodologia de projeto, em que o aluno é incentivado ao experimentalismo, ao desenvolvimento de ideias próprias, da determinação dos passos a seguir ao longo do processo de trabalho, e que são estes os aspetos essenciais do ensino das artes visuais e não as técnicas como acontece no ensino português. (Itten, 1975)

Por metodologia de projeto entende-se que as ideias precedem as técnicas, que são as ideias que condicionam as técnicas escolhidas, e não como acontece cá, uma ideia para aplicar uma técnica. A técnica desenvolve-se de acordo com as necessidades criativas, e não o oposto.

¹⁶ ITTEN, Johannes (1961). The Art of Color: the subjective experience and objective rationale of color. New York: Van Nostrand Reinhold. ISBN 0-442-24037-6.

¹⁷ ITTEN, Johannes (1975). Design and form: the basic course at the Bauhaus. New York: Van Nostrand Reinhold. ISBN 0-500-28534-9.

¹⁸ ALBERS, Josef (2006) - Interaction of Color: Revised and Expanded Edition. Yale University Press.

¹⁹ KLEE, Paul (1968) - Pedagogical sketchbook. Faber and Faber-London.

²⁰ KLEE, Paul (1969) - On modern art. Faber and Faber-London.

Esta estrutura está presente no currículo internacional de ensino artístico (aceite em universidades de todo o mundo). Estando repetidamente, ao longo dos vários níveis de escolaridade, expressa a ideia de experimentação, procura, definição, análise e crítica de ideias, como elementos nucleares de um fim maior que é o da autonomia e confiança criativa (Edexcel)²¹ (Cambridge University)²². A técnica surge neste modelo como um elemento livre, escolhido pelo aluno de acordo com a ideia, sendo que após essa escolha a exigência técnica é grande, tendo o professor também essa função determinante mas não radical no ensino.

O segundo aspeto é a transversalidade da arte e da linguagem visual, e se esta noção pode ser difícil de compreender em toda a sua magnitude, a filosofia enquadra com bastante simplicidade o carácter radical da arte no homem.

The artist is the origin of the work. The work is the origin of the artist. Neither is without the other. Nevertheless, neither is the sole support of the other. In themselves and in their interrelations artist and work are each of them by virtue of a third thing which is prior to both, namely that which also gives artist and work of art their names – art.²³

Vendo a arte como uma origem, e não como uma atividade ou criação humana, que a arte tem um percurso paralelo na história ao do homem, tal como a ciência ou a tecnologia, compreendemos que esta é parte de um todo, que acompanha o homem, que o homem constrói a arte, mas que a arte constrói também o homem.

“(…)art and life are not one, but they must become united in myself—in the unity of my answerability.”²⁴

Esta ideia só pode ser transposta para a metodologia proposta através de uma amplitude temática grande, e o ideal, até para que os alunos compreendam esta

²¹ EDEXCEL (2012) – International GCSE: Art and design: Specifications. Pearson. - Anexo C.

²² UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, International Examinations (2012) - Cambridge IGCSE Art and Design: Syllabus. UCLES. - Anexo D.

²³ HEIDEGGER, Martin (1960) - The origin of the work of art (Translated by Albert Hofstadter).

²⁴ BAKHTIN, Mikhail (1990) - Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin. University of Texas Press.

característica fundamental da arte e da criatividade inerente a ela, é a transversalidade da disciplina e dos seus temas através de propostas de trabalho interdisciplinar.

Associada a estas noções de Heidegger e Bakhtin está também a individualidade, por um lado a noção de autoralidade, e por outro a individualidade na interpretação. Estes aspetos são, como já ficou definido, os elementos centrais da linguagem visual, o processo criativo com impacto predominante pelo lado da autoria, e o pensamento visual na interpretação. Sendo óbvio no entanto que ambos se imiscuem um no outro, na interpretação da criatividade alheia, e na racionalização ao longo do processo criativo.

Esta individualidade é o cerne do terceiro ponto obrigatório na metodologia proposta. A metodologia clássica de ensino no domínio artístico resulta sempre num ensino de competências de ordem operacional, o ensino de técnicas, ou até de conteúdos teóricos, independentemente da sua aplicação num contexto criativo.

Um tronco de conhecimento teórico e prático é fundamental, no entanto esse conhecimento não pode ser a base dos projetos, não pode ser o objetivo do trabalho realizado pelos alunos, esse conhecimento constitui as ferramentas para o trabalho, mas o estudo das ferramentas não é o estudo da linguagem visual.

A metodologia clássica, forçosamente aplicada por questões de limites temporais em sala de aula, obriga ao abandono do ensino das competências fundamentais da disciplina, que são como já foi provado individuais.

A recuperação do âmbito fundamental do ensino das artes visuais implica uma metodologia individualizada, pois só o conhecimento do aluno, não só das suas intenções perante um trabalho, mas o próprio aluno como individuo, permite compreender o caminho que ele quer seguir. Manuel Tainha cita regularmente Fernando Pessoa “o caminho faz-se caminhando” como uma analogia do ensino artístico, o caminho tem de ser feito pelo aluno, cabendo ao professor a tarefa (difícil) de o orientar.

Good teaching is more a giving of right questions than a giving of right answers.²⁵

²⁵ ALBERS, Josef (1934) - Concerning Art Instruction. Black Mountain College Bulletin.

Esta ideia de professor orientador é determinante no ensino das competências maiores da linguagem visual, esta noção é transversal a todos os pensadores do ensino artístico e está presente nos programas de educação artística analisados neste trabalho, sendo o ensino português a exceção.

O último ponto central da metodologia proposta está relacionado com o contexto social, em particular o fraco nível dos conteúdos culturais dos alunos.

Não é do âmbito deste trabalho analisar com profundidade as consequências de um meio social extremamente degradado no ensino artístico, concretamente no que diz respeito ao alcoolismo, à toxicodependência, à criminalidade e ao analfabetismo no seio familiar e nas comunidades, no entanto não pode deixar de ser constatado que o impacto desta realidade condiciona o ensino artístico de muitas e diversificadas maneiras mas sempre negativamente.

A escola não pode substituir a família, mas deve procurar garantir, e esta é a sua principal função social, a igualdade de oportunidades independentemente da origem social dos alunos.

Estatisticamente o relatório Marmot, comprova que de todos os aspetos que determinam o futuro de um jovem a origem socioeconómica é de todas a mais determinante:

People with higher socioeconomic position in society have a greater array of life chances and more opportunities to lead a flourishing life. They also have better health. The two are linked: the more favoured people are, socially and economically, the better their health. This link between social conditions and health is not a footnote to the 'real' concerns with health – health care and unhealthy behaviours – it should become the main focus. Consider one measure of social position: education. People with university degrees have better health and longer lives than those without. For people aged 30 and above, if everyone without a degree had their death rate reduced to that of people with degrees, there would be 202,000 fewer premature deaths each year. Surely this is a goal worth striving for.²⁶

²⁶ MARMOT, Michael (2010) - Fair society, healthy lives. The Marmot review.

Para além da esperança de vida este mesmo estudo demonstra também um maior insucesso escolar nas classes económicas mais baixas, demonstrando até um decréscimo de rendimento escolar nos alunos pobres que em idades mais baixas demonstravam grande capacidade, e ao invés demonstraram a recuperação de alunos ricos com maus resultados no início do seu percurso escolar.

O ensino artístico tem neste contexto uma importância maior, pois permite a construção de competências superiores, como a da criatividade ou da autonomia sobre qualquer base de experiência e conhecimento dos alunos. A prova desta importância é a crescente exposição e vigor de manifestações artísticas, com qualidade muito díspar mas ainda assim em grande quantidade, neste contexto de pobreza e exclusão, concretamente na arte de rua, seja gráfica, musical ou literária, através do graffiti, do hip-hop ou até do RAP.

A disciplina tem a obrigação de desenvolver este desejo, ou até mesmo necessidade, de expressão, e aproveitá-lo para o enriquecimento do paradigma cultural dos alunos, para a motivação para a participação na escola, para o sentimento de pertença a uma sociedade que os rejeita e os discrimina ao nível das oportunidades desde a nascença.

No entanto esta vocação disciplinar esbarra no fraco contexto social, e a própria escola, concretamente o ensino artístico nos seus moldes atuais, não contribui para o desenvolvimento, em idades anteriores ao terceiro ciclo, das capacidades de autonomia e organização mental necessárias para aprendizagens complexas da linguagem visual, do processo criativo e do pensamento visual, especialmente na autoestima necessária à autonomia dos alunos.

Assim os trabalhos devem apresentar durações muito curtas e conteúdos mais imediatos do que seria normalmente recomendado para as idades dos alunos nos diversos níveis de ensino.

A duração curta dos trabalhos, não é apenas fruto do atraso intelectual de muitos dos alunos provenientes deste contexto, é também um modo de eliminar o medo do erro e incentivar a tomada de riscos, de possibilitar a correção de eventuais erros num trabalho seguinte acelerando aprendizagens, de focar o trabalho no desenvolvimento de ideias e menos na execução, ao contrário do que acontece em trabalhos de longa

duração, e de permitir captar períodos de concentração no trabalho que são geralmente curtos e interrompidos por frustrações técnicas.

A duração dos trabalhos deve, até de acordo com os programas internacionais (Edexcel²⁷ e Cambridge²⁸) ou a própria metodologia da Bauhaus (Itten), ir aumentando em paralelo com a complexidade dos temas abordados, sendo que essa complexidade deve ser ajustada ao nível e às capacidades intelectuais dos alunos. No caso do programa internacional este alargamento dos limites temporais do trabalho, que implica grande autonomia, chega até, nos últimos anos do ensino, a ser anual. Sendo neste caso o tema e a resolução do tema inteiramente autoproposta.

Resulta então uma metodologia baseada em projetos, que devem recorrer a situações de interdisciplinaridade, que são acompanhados e orientados individualmente, e devem adequar a duração e complexidade ao nível dos alunos.

O cerne da disciplina é o ensino da linguagem visual, nas suas duas componentes, pensamento visual e processo criativo, e os aspetos técnicos da comunicação visual são ensinados ou paralelamente aos projetos ou de acordo com o surgimento de necessidades específicas a nível individual.

²⁷ EDEXCEL (2012) – International GCSE: Art and design: Specifications. Pearson. Anexo C.

²⁸ UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, International Examinations (2012) - Cambridge IGCSE Art and Design: Syllabus. UCLES. Anexo D.

5. APLICAÇÃO DA METODOLOGIA PROPOSTA.

5.1. CONTEXTO DE APLICAÇÃO

Entre a definição de uma metodologia, como a que foi enunciada no capítulo anterior, e a criação de condições para a sua aplicação, alguns passos cautelosos têm de ser tomados, e algumas considerações têm de ser feitas.

A aplicação tem de ser fiel aos princípios que a enquadram, especialmente num contexto em que se pretende analisar a aplicação dessa mesma metodologia. No entanto, e este é o primeiro aspeto a ter em causa, pois ele próprio é enunciado na metodologia proposta, é a adequação ao contexto e ao indivíduo.

Numa metodologia que apregoa a necessidade de um ensino tutorial, adaptado às necessidades individuais de cada aluno não faz sentido não adaptar a própria metodologia a contextos distintos, seja essa distinção feita de acordo com as especificidades sociais, culturais, religiosa ou qualquer outra. E no seio de cada contexto, é também contrário à metodologia proposta não fazer adaptações individuais aos percursos e características de cada aluno.

Reforça-se também mais uma vez a impossibilidade de aplicar a mesma planificação de aula e os mesmos conteúdos nos três casos de estudo, por se tratarem de turmas em fases diferentes de aprendizagem, e pelas próprias características das turmas e dos seus alunos.

Trata-se portanto de comparar o ensino de conteúdos programáticos diferentes, de acordo com uma metodologia que tem como principal elemento a sua adaptabilidade a contextos diferentes.

No seio de tanta diferença, permanece fixo e constante o objeto de estudo deste trabalho, a metodologia. É o objetivo principal desta comparação de três casos de estudo verificar a aplicabilidade e os resultados desta metodologia em contextos diferentes, e com conteúdos programáticos diferentes.

As bases desta comparação assentam nos princípios definidos pela metodologia qualitativa²⁹ dada a reduzida amostra estatística, apenas três turmas de quinze alunos, e à subjetividade do âmbito do estudo.

Também no âmbito desta metodologia qualitativa³⁰, aplicada na comparação dos três casos de estudo, foram feitas entrevistas abertas, incluídas nas reuniões de planificação das atividades realizadas com os alunos (*a priori*) e nas avaliações do sucesso ou insucesso dessas atividades (*a posteriori*).

Estas reuniões ou entrevistas informais pretendem enquadrar aspetos fundamentais: na fase de planificação, as expectativas dos professores cooperantes nas atividades propostas, e na fase de avaliação, os eventuais ganhos transversais nas competências dos alunos.

Esta entrevista tem este carácter informal, incluída nas reuniões de planificação e avaliação das atividades, de modo a permitir que o contributo dos professores participantes não seja orientado ou hierarquizado por uma estrutura rígida de entrevista, e seja antes uma contribuição mais livre, abrangente e subjetiva, que reflita sobre de todos os pontos chave da metodologia em estudo.

A metodologia assenta em quatro pontos concretos, a interdisciplinaridade, a duração dos trabalhos, o ensino da linguagem visual, nas suas duas componentes, pensamento visual e processo criativo, e os aspetos técnicos da comunicação visual.

Assim será necessário abordar individualmente cada um dos casos de estudo e descrever e analisar o contexto, e explicar a metodologia e a sua aplicação, antes de se poderem analisar e tirar conclusões.

Os casos de estudo serão apresentados por ordem cronológica, pois apesar de todos terem decorrido em paralelo com o mestrado em ensino das artes visuais no 3º ciclo e ensino secundário, o primeiro desses casos realizou-se no ano anterior ao ano de estágio curricular do referido mestrado.

²⁹ BOGDAN, R. C & Biklen, S. K. (2003). Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods (4th ed.). New York: Pearson Education group.

³⁰ Assinala-se a diferença entre a metodologia qualitativa, utilizada na comparação dos casos de estudo, e a metodologia de ensino artístico, o âmbito do trabalho.

Esta antecipação demonstra que as preocupações metodológicas eram já preocupações anteriores ao estágio, e demonstram que estas foram incutidas durante o primeiro ano do mestrado, ano esse com uma componente letiva maior, pelas diversas disciplinas que compõem o seu currículo.

Os contextos de aplicação têm algumas semelhanças. Dois deles são em contexto PIEF, tipo de turma onde lecionei nos últimos três anos letivos, e o terceiro é o estágio realizado, não numa turma PIEF, mas numa turma de percursos curriculares alternativos.

5.1.1. PIEF – PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO E FORMAÇÃO

O PIEF é um programa com custos elevados por aluno, um exemplo de redistribuição de riqueza para com os mais carenciados, tendo em vista a recuperação de jovens em situações limite.

Inicialmente concebido para combater o trabalho infantil (Felício, 2007), este programa caracteriza-se por procurar colmatar grandes lacunas no contexto familiar e social, propondo para tal um conjunto de medidas e metodologias no ensino que são inovadoras.

4 - O PIEF concretiza-se, relativamente a cada menor, mediante a elaboração de um plano de educação e formação (PEF) com subordinação aos seguintes princípios:

- a) Individualização, tendo em conta a idade, a situação pessoal, os interesses e as necessidades de inserção escolar e social do menor, com base em avaliação diagnóstica inicial;
- b) Acessibilidade, permitindo a intervenção e a integração do menor em qualquer momento do ano lectivo;
- c) Flexibilidade, permitindo a integração do menor em percursos de educação e formação ou de educação extra-escolar, nomeadamente em acções susceptíveis de certificação ou de creditação no quadro de percurso subsequente;
- d) Continuidade, procurando assegurar uma intervenção permanente e integrada, através da frequência de actividades de desenvolvimento de

competências, designadamente de carácter vocacional, de acordo com os recursos e as ofertas dos serviços e entidades tutelados ou apoiados pelos Ministérios da Educação e da Segurança Social e do Trabalho, em especial quando concluído o 2.o ciclo do ensino básico sem possibilidade de ingresso imediato em percurso subsequente;

e) Faseamento da execução, permitindo o desenvolvimento da intervenção por etapas estruturantes do percurso educativo e formativo do menor;

f) Celeridade, permitindo a obtenção de certificados escolares em período de tempo mais curto, nomeadamente de um ano e de dois anos para a conclusão dos 2.o e 3.o ciclos do ensino básico, respectivamente;

g) Actualização, permitindo a revisão e alteração do plano, em função das alterações de situação e de necessidades do menor, disponibilizando-lhe apoio psicopedagógico e favorecendo-lhe a frequência de actividades de orientação escolar e profissional.³¹

Dos vários princípios que enquadram o PIEF, alguns deles intitulados pelas estruturas que regem o programa de inovadores, quando na verdade são inspirados em modelos que, pelo menos no domínio do ensino artístico, datam de 1919, muitos são centrais na metodologia de ensino apresentada nesta tese.

Entre eles está a individualização de percursos educativos, que procura adequar conteúdos e estratégias a diferentes realidades individuais e níveis cognitivos. A metodologia de projeto, com o objetivo de garantir a perceção de um conhecimento global e interligado, transversal e interdisciplinar.

O ensino em turmas pequenas e sempre com os professores a trabalhar em par pedagógico. Medida que serve por um lado para um maior controlo disciplinar e comportamental, e por outro para garantir uma resposta mais célere no âmbito dos percursos individuais dos alunos.

E dedicação integral e exclusiva dos docentes às turmas PIEF, de modo a cultivar uma relação pessoal entre professor e aluno. Que por um lado é essencial para a produção de resultados num aluno com família desestruturada ou inexistente, e por outro essencial para a orientação individual do aluno no seu percurso formativo.

³¹ Despacho conjunto n.o 948/2003

5.1.2. PCA – PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

As turmas de percursos curriculares alternativos têm origem em 2005, com objetivos muito semelhantes ao PIEF, embora sem a adoção dos princípios metodológicos que o diferenciam do ensino regular, e para alunos até aos quinze anos de idade, enquanto o PIEF recebe alunos entre os quinze e os dezoito anos de idade.

1 - As turmas com percursos curriculares alternativos destinam-se a grupos específicos de alunos até aos 15 anos de idade, inclusive, que se apresentem em qualquer das seguintes situações:

- a) Ocorrência de insucesso escolar repetido;
- b) Existência de problemas de integração na comunidade escolar;
- c) Ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar;
- d) Registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem, nomeadamente: forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto-estima e falta de expectativas relativamente à aprendizagem e ao futuro, bem como o desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem.

Estes percursos destinam-se aos alunos que se encontrem numa situação de ocorrência de insucesso escolar repetido, de existência de problemas de integração na comunidade escolar, de ameaça de risco de marginalização, de exclusão social ou abandono escolar, e de registo de dificuldades condicionantes da aprendizagem. A estrutura curricular deve assegurar a aquisição de competências essenciais definidas para o ciclo de ensino a que reporta o PCA. Os conteúdos são determinados tendo em consideração os resultados da avaliação diagnóstica, as necessidades e os interesses dos alunos e o ajustamento e a articulação entre as diferentes componentes. A elaboração da matriz do currículo corresponde, por analogia, a um processo de adequação curricular e de adequação no processo de avaliação aos alunos da turma.

Na prática esta medida equivale à concentração de alunos problemáticos numa única turma. Os limites etários são compreendidos em comparação

com os mesmos limites no domínio do programam PIEF, pela experiência nas escolas onde lecionei, a grande maioria dos alunos dos percursos curriculares alternativos são ou encaminhados para o PIEF, quando atingem a idade que permite o acesso, ou são alunos com necessidades educativas especiais que não conseguem acompanhar o ensino regular, sendo estas turmas utilizadas como uma transição entre o ensino especial e o ensino regular.

6. CASO DE ESTUDO 1 – TURMA PIEF BAIRRO PADRE CRUZ

O primeiro caso de estudo, uma experiência pedagógica que decorreu no ano letivo de 2010/2011, foi realizado no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz, onde estava colocado com horário completo desde o ano de 2009.

A minha colocação tinha como objetivo o ensino em duas turmas PIEF, uma de segundo ciclo, e uma de terceiro. Como sempre acontecia no PIEF, os professores trabalhavam em exclusividade nesse programa, e o facto de ser o segundo ano na escola, e as turmas serem de continuidade, garantia um conhecimento já profundo do contexto social da escola, das famílias e dos alunos.

Este conhecimento dos alunos é um dos aspetos a ter em conta na planificação do trabalho a realizar, e na adequação do método. Não só eu estava a continuar um trabalho do ano anterior, como todos os professores e grande parte dos alunos também estavam na mesma situação.

6.1. CONTEXTO

A turma onde foi realizada esta experiência era uma turma de terceiro ciclo, composta por quinze alunos, todos tinham em comum o facto de serem originários de um meio social baixo, mesmo quando comparado com o nível global da escola, este já de si baixo.

Do documento “Candidatura ao programa TEIP 2 - Projecto educativo “Novos Rumos” extrai-se uma descrição que melhor que qualquer outra enquadra a realidade social do Bairro Padre Cruz:

A característica principal que se destaca da análise sociocultural desta população, diz respeito aos baixos índices de escolaridade da mesma. Cerca de 44% da população não possui qualquer nível de escolaridade e somente 1% da população é detentora de um curso profissional médio ou superior.

Tal como seria de esperar, o índice de escolaridade repercute-se, principalmente, na inserção laboral da população activa, condicionando o seu acesso a empregos qualificados, constatando-se assim, que 2% da população trabalha em actividades do sector primário e cerca de 69% no

sector terciário, mas em tarefas de baixa qualificação. Existe, ainda, outro factor a considerar: o número elevado de pessoas sem ocupação profissional, com baixa médica permanente ou contratada para trabalhos temporários.

A iliteracia constitui, também, uma forte condicionante, quer em termos de acessibilidade às actividades económicas, quer ao nível do acompanhamento dos filhos em idade escolar. Existem, ainda, outras limitações que potenciam o distanciamento e a desvalorização da educação escolar das crianças e dos jovens deste Bairro: a existência de muitas famílias mono parentais, de alguma forma desorganizadas, deixando ao encargo dos avós ou vizinhos a educação das crianças. Este contexto constitui um dos factores responsáveis pelo absentismo e pelo abandono escolar. Os alunos, nestas situações, não acatam as indicações dos avós e/ou outros, gerindo sozinhos o seu tempo e a respectiva integração nas actividades escolares.

O nível socioeconómico da generalidade da população é baixo, verificando-se, inclusive, a existência de bolsas de pobreza, pontualmente apoiadas por projectos dinamizados por estruturas de solidariedade social, implantadas nesta região.

Uma parte substancial da população subsiste do Rendimento de Inserção Social (RIS), situação que parece provocar o distanciamento e desvalorização da educação escolar, aliando-se a uma precoce inserção na vida activa (nomeadamente venda ambulante) ou mesmo em actividades marginais/ilegais (furto, comércio de estupefacientes, etc.) por parte das crianças e jovens. Esta população é, portanto, bastante carenciada, uma situação que tende a perpetuar-se de geração em geração.

Os Pais e Encarregados de Educação dos nossos alunos, bem como outros adultos residentes no Agrupamento, registam um índice de escolaridade muito baixo, com muito pouca ou nenhuma formação profissional, situação que condiciona o acesso a empregos qualificados. Esta situação provoca ainda, neste estrato social, desemprego, baixas remunerações e, conseqüentemente precariedade económica, habitacional e educacional.

Num meio com estas características, os problemas de alcoolismo, toxicodependência, gravidez precoce e comportamentos marginais apresentam necessariamente uma densidade elevada, com reflexos fortemente visíveis na escola, nomeadamente no que concerne ao elevado

número de alunos que aparecem com Necessidades Educativas Especiais, distúrbios de comportamento/personalidade, problemas graves de indisciplina e de violência, com deficiente adaptação ao quotidiano escolar

Os alunos da turma PIEF eram considerados, e neste contexto social este facto é ainda mais drástico, os mais problemáticos, apresentavam um nível cultural muito baixo, e muitas dificuldades na literacia. Os alunos apresentavam preconceitos raciais, sexuais e religiosos. Havia um histórico de violência familiar e social, e alunos com antecedentes criminais.

A turma era composta por quatro alunas e onze alunos, por três alunos com família africana, três de etnia cigana, uma aluna originária do Brasil sendo que os restantes eram portugueses. De entre estes alunos quatro deles tinham necessidades educativas especiais, embora estas não estivessem diagnosticadas e acompanhadas, pois o programa PIEF não permite a integração destes alunos, e a sua integração foi considerada mais importante que o acompanhamento psicológico.

O rendimento escolar era marcado por grande absentismo, embora não chegasse a ser abandono escolar. Os alunos tinham, nos momentos de presença nas atividades letivas um desempenho globalmente bom, marcado no entanto por momentos de extremo desinteresse e/ou confronto com colegas e professores. Esses momentos eram quase sempre coincidentes com o fim do mês e o fim do orçamento mensal da família.

6.2. INTERDISCIPLINARIDADE

Ao longo do ano vários projetos foram desenvolvidos, e como é próprio da metodologia do PIEF, todas as áreas curriculares se enquadravam nesse projeto. O trabalho pedagógico que serve de caso de estudo neste relatório, foi realizado no final do ano letivo, e tinha como tema a história recente de Portugal. Vários temas foram abordados desde o regicídio, a implantação da república, a ditadura e finalmente a revolução do 25 de Abril. O trabalho escolhido para ser aqui apresentado foi precisamente sobre este último tema: o 25 de Abril.

Havendo um concurso de banda desenhada organizado pela junta de freguesia, ao qual podiam concorrer todas as escolas da freguesia de Carnide, foi decidido pela

equipa técnico-pedagógica do PIEF a participação com um trabalho realizado nas disciplinas de História e de Educação Visual.

A planificação da atividade foi feita pelo mim enquanto professor de ensino artístico, e pela professora Cidália Luís, enquanto professora de História. Sendo as aulas dadas em par pedagógico, como aliás era regra no programa PIEF.

Havia já desde o início do ano, uma parceria entre as artes visuais e a história. Essa tinha como objetivo por um lado o alargamento do âmbito da disciplina de História passando esta a ter, nas aulas de Educação Visual, uma componente dedicada à História da Arte, e por outro, a utilização da História como objeto e referência dos trabalhos artísticos.

Assim a disciplina de história contribuiu, no trabalho concreto da banda desenhada do 25 de Abril, com os conhecimentos históricos, o encadeamento dos factos e a sua justificação e compreensão no panorama português e europeu do século vinte. E a disciplina de arte contribuiu com o conhecimento dos movimentos vanguardistas artísticos do mesmo século, concretamente, neste trabalho, o cubismo.

6.3. PLANIFICAÇÃO

Para a docente de História, a professora Cidália Luís, o interesse do trabalho no âmbito da sua disciplina consistia essencialmente na utilização da informação teórica da história do século vinte português, num contexto prático e criativo, e no debate e discussão que acompanharam a definição das vinhetas e do texto na banda desenhada.

A passagem dos conteúdos da disciplina de história para banda desenhada implica um domínio desses conteúdos, eles deixam de ser um objetivo e passam a ser uma ferramenta, e assim assegura-se que são adquiridos pelos alunos.

Do ponto de vista das artes visuais o interesse do trabalho consistia na aplicação de todos os aspetos focados no capítulo da metodologia enquadrados de um modo cooperativo.

Este foi um trabalho de curta duração, foi desenvolvido parcialmente no horário da aula de História, dois blocos de hora e meia, e na aula de Educação Visual, também com a mesma duração, sendo que o total foram oito horas letivas, horas de quarenta e cinco minutos.

A planificação conjunta ficou definida do seguinte modo: duas horas de transmissão de conteúdos históricos relativos ao tema, seguida de, noutro dia, mais duas horas de planificação do argumento para a banda desenhada. A este modulo lecionado no âmbito da disciplina de História seguiu-se uma introdução e explicação, na sequência das aulas anteriores de Educação Visual, da revolução do cubismo na arte, e a proposta de execução dos desenhos da banda desenhada neste tipo de registo. As últimas duas horas foram dedicadas à montagem das vinhetas, contribuições individuais, e do texto numa prancha final para entrega no concurso.

Esta reduzida duração do trabalho enquadra-se na ideia metodológica de que é preferível três trabalhos rápidos do que um de longa duração, de modo a permitir uma menor pressão na avaliação do trabalho, e uma maior diversidade na exploração do processo criativo e desenvolvimento do pensamento visual.

6.4. ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL

O contributo deste trabalho para o desenvolvimento do pensamento visual é tido de três modos, o primeiro é a compreensão, entendimento e a racionalização do cubismo enquanto representação da quarta dimensão, de múltiplos pontos de vista em simultâneo, o segundo é a prática desse conhecimento, a experimentação do cubismo, e finalmente o enriquecimento do nível de cultura visual dos alunos através de exemplos deste movimento vanguardista.

Estas três dinâmicas do pensamento visual são também encorajadoras do processo criativo, e como sempre estas duas vertentes intelectuais da linguagem visual andam a par e é frequentemente difícil distinguir que elementos têm impacto numa e na outra, no entanto pode-se focar que o processo criativo neste caso incidia em dois níveis, um mais experimental na criação das vinhetas com desenhos cubistas, outro mais estruturante na planificação, processo de antecipação da criação, da prancha

de banda desenhada, e obviamente no confronto e diálogo de escalas na relação entre os dois.

Também parte deste ensino da linguagem visual neste trabalho é o confronto entre as expectativas da planificação e a concretização dessa planificação (trabalho coletivo) com os elementos desenhados (trabalho individual), e o repensar, com uma visão crítica, dos objetivos planificados.

No que concerne aos critérios técnicos, este trabalho incidiu na técnica de representação, baseada em imagens fotográficas da época, nos aspetos formais e conceptuais do cubismo, através de um exercício de compreensão e repetição do processo plástico, e no aprofundar do conhecimento da linguagem própria da banda desenhada que já anteriormente tinha sido desenvolvida no âmbito da Educação Visual.

6.5. ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

De acordo com a professora Cidália Luís:

“(...) O mais interessante acabou por ser o debate à volta da criação da história, e o confronto entre os alunos sempre que surgia uma dúvida Histórica, com os alunos, em acesa discussão e a garantir que tinham razão, e realmente interessados na matéria de História.”

Do ponto de vista dos objetivos da disciplina de educação visual, o resultado foi extremamente positivo, e foi positivo a todos os níveis, desde o interesse, instigado desde o início da componente de história de arte dada na disciplina, no cubismo, mais concretamente na obra de Picasso, à compreensão do cubismo nas suas intenções e importância artística, passando pelo empenho e motivação no trabalho que acabam sempre por levar a aprendizagens eficientes.

Destaca-se ainda a premiação do trabalho no concurso, algo que, segundo as palavras da professora Cidália Luís:

“É impressionante o que os miúdos conseguem fazer quando estão para aí virados, este trabalho é a prova que os alunos do PIEF não são inferiores

aos outros, apenas que não há uma metodologia de ensino que consistentemente possa dar resposta aos problemas que eles têm, na família, no bairro, e nas dificuldades que têm na escola. “

De facto se houver condições, e no caso das turmas PIEF elas são dadas pela exclusividade dos professores, para criar com estes alunos problemáticos laços de amizade e um relacionamento e conhecimento profundo, eles são trabalhadores e estão motivados, e assim apresentam resultados positivos. Pelo que se pode dizer que neste caso a metodologia proposta funcionou, não só por mérito das artes visuais, que tem um contributo motivador grande, mas por toda uma equipa de professores multidisciplinares a trabalhar com a mesma estratégia, uma metodologia individualizada.

7. CASO DE ESTUDO 2 – TURMA PIEF DO VALE DA AMOREIRA

O segundo caso de estudo foi desenvolvido também em contexto de turmas PIEF, e em paralelo com o estágio curricular do mestrado em ensino das artes visuais no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.

A minha atividade pedagógica nesse ano de 2011/2012 desenvolveu-se na escola secundária da baixa da banheira, num horário incompleto de onze horas letivas semanais, inteiramente dedicadas a uma turma PIEF do segundo ciclo.

Apesar de o segundo ciclo não fazer parte do âmbito do mestrado, enquadra-se esta experiência pedagógica neste relatório pois o recrutamento de professores para turmas PIEF de segundo ciclo é sempre feito entre professores do grupo 600, ou seja o grupo a que o Mestrado dá habilitação profissional.

Este recrutamento, feito fora dos conteúdos disciplinares do segundo ciclo (grupo de recrutamento 240) deve-se às idades dos alunos PIEF, sempre entre os quinze e os dezoito anos. O desenvolvimento intelectual de alunos destas idades, concretamente ao nível das funções cerebrais superiores (abstração, autonomia, analogia, etc.), exige, apesar de conteúdos mais iniciáticos, professores com maiores capacidades nos domínios da linguagem visual. E por isso o recrutamento é feito na bolsa de professores com qualificação equivalente à que o Mestrado da Universidade Lusíada fornece.

Havia da minha parte um total desconhecimento da realidade local, o mesmo acontecendo com a restante equipa técnico-pedagógica composta por nove elementos, todos eles novos nesta comunidade educativa.

Este desconhecimento total da comunidade educativa, desde a direção, aos alunos, passando pelo corpo docente e pelos encarregados de educação, mas especialmente entre os próprios elementos da equipa PIEF, condicionaram muito o desenrolar das atividades em todas as disciplinas, com maior incidência na capacidade de motivação dos alunos para o trabalho.

7.1. CONTEXTO

A turma onde foi levada a cabo esta experiência pedagógica é, como já foi dito uma turma do segundo ciclo, a turma é composta por catorze alunos, todos provenientes do contexto social do Vale da Amoreira, freguesia do Concelho da Moita.

Do documento “Projecto educativo” da Escola Secundária da Baixa da Banheira foi extraído a seguinte descrição do contexto de modo a enquadrar a realidade social local.

A freguesia do Vale da Amoreira pertence ao Concelho da Moita (concelho muito rico e de grande diversidade de colectividade e associações - cerca de 110 -), distrito de Setúbal, que faz parte integrante da Grande Área Metropolitana de Lisboa. A freguesia do Vale da Amoreira, muito embora tenha sido planeada para fornecer melhores condições de vida à população, acabou por traduzir-se num espaço crítico e de precariedade, onde os problemas de exclusão social estão muito patentes. Trata-se de um espaço complexo, com fraca qualidade habitacional, com problemas derivados da grande heterogeneidade cultural e em situação de pobreza, onde a oferta de emprego é escassa, favorecendo a sua condição de “dormitório”, ainda com algumas carências ao nível de equipamentos comunitários e de infraestruturas de transportes.

O Vale da Amoreira é a mais jovem freguesia do concelho da Moita, tendo até 1988

pertencido à Baixa da Banheira, altura em que se tornou independente.

No final dos anos 60 inicia-se a construção do Bairro do Fundo de Fomento de Habitação, apoiada pela Câmara Municipal da Moita, alterando desta forma a sua fisionomia de espaço rural. A partir dos anos 70 deu-se uma explosão demográfica, que chegou a ser superior a 200%, no período de 80/86. Com expressão em dois momentos específicos, um em 1974, quando estavam já construídos 604 fogos e onde várias famílias carenciadas foram alojadas.

Alguns destes fogos, cerca de 20% foram cedidos com rendas muito baixas e alguns

gratuitamente. O outro em 1975 com o grande fluxo de população vinda das ex-colónias, principalmente de Angola e Moçambique, que ocuparam de forma desordenada fogos por terminar. Na luta pela sobrevivência, muitas pessoas, sem ainda estarem concluídos os fogos de habitação,

localizaram-se nessa área, carregando o estigma da “despromoção” que, por vezes, ainda hoje é viver para o Vale da Amoreira.

Actualmente, a população do Vale da Amoreira é calculada em cerca de 12.360 habitantes (censos de 2001), repartidas por 3.572 famílias, tendo-se registado uma quebra de população face aos censos de 1991, que identificavam 13.522 indivíduos. No entanto, alguns diagnósticos e estimativas das associações locais apontam para uma população entre as 17.000 e 18.000 pessoas (tendo em conta que grande parte desta população não se encontraria documentada ou legalizada).

Enquanto no Bairro Padre Cruz se encontravam bolsas de pobreza, no Vale da Amoreira a pobreza é generalizada. A diferença entre diferentes níveis de pobreza é esmagadora, e esta foi até hoje, de todas as minhas experiências, não só enquanto docente, a mais impressionante no confronto com situações extremas de pobreza e dignidade humana.

Enquanto no PIEF do Bairro Padre Cruz os alunos eram pobres e as suas famílias analfabetas, sem emprego, e com problemas de toxicodependência e alcoolismo, tendo por isso a sua subsistência assegurada pelo RSI, e pelo sistema de segurança social, que entre outras coisas garante o pagamento dos materiais indispensáveis para a frequência escolar, e refeições escolares a alunos com direito a SASE (Serviço de Apoio Social Escolar).

No PIEF do Vale da Amoreira a realidade é mais extremada, dos catorze alunos da turma, treze deles de origem africana, e apenas uma aluna, somente três alunos tinham direito ao apoio social, não porque os restantes fossem ricos ou estivessem acima do limiar da pobreza, mas porque não estavam legalizados, não tinham documentação portuguesa. E sem essa legalização não têm direito a nada, e apenas frequentavam a turma por iniciativa de uma IPSS local.

A realidade e a rotina diária dos alunos desta turma PIEF enquadra-se num dos seguintes cenários. Ou na criminalidade, sendo o tráfico de estupefacientes uma realidade evidente mesmo em frente do portão da escola, o pequeno roubo ou furto é uma prática habitual, casos de assaltos à escola ou aos seus alunos eram registados e denunciados semanalmente. Ou na apatia, os alunos frequentavam a escola mas não participavam nas atividades, sendo que da parte da tarde, depois do almoço fornecido pela escola (a escola fornecia almoço, mesmo aos alunos não legalizados,

que estavam inscritos no PIEF), o absentismo era assombroso. A aula de Educação Visual, que ocorria da parte da tarde tinha habitualmente dois ou três alunos.

Estávamos portanto a trabalhar num contexto de efetivo abandono escolar, verificado por, e estes dados foram recolhidos no âmbito do próprio PIEF, um total de faltas dos alunos no conjunto de todas as disciplinas, sempre, ao longo de todo o ano, superior a cinquenta por cento, sendo que na disciplina de Educação Visual, que decorria da parte da tarde, essa percentagem superou os setenta e cinco por cento.

Os alunos da turma tinham entre quinze e dezoito anos, sendo que muitos deles, não tendo documentação, era do conhecimento geral, estariam já na casa dos vinte anos. O analfabetismo era um dos problemas mais evidentes e transversais na turma, outro problema era a vida em sociedade, as regras de higiene e saúde, o total desconhecimento dos direitos e deveres no contexto da sociedade portuguesa, tanto por parte dos alunos como das suas famílias.

A atividade analisada enquadra-se num curto espaço temporal, durante o segundo período, no qual os alunos apresentaram uma assiduidade superior, essa assiduidade era necessária para a autorização para uma saída de escola com vista a uma atividade lúdica de paintball.

7.2. INTERDISCIPLINARIDADE

O nível cognitivo dos alunos implicou, ao longo de todo o ano, a realização de trabalhos com um nível de complexidade muitíssimo reduzido. Tal como é apanágio do PIEF a planificação era conjunta e enquadrada em projetos duração variável, as temáticas do projeto foram sempre muito ligadas à alfabetização, à higiene e saúde, e ao civismo e cidadania.

O funcionamento da equipa técnico-pedagógica foi desde o primeiro dia conflituoso, havendo sempre uma desconsideração pelas disciplinas artísticas por parte de alguns professores. Esse aspeto conjuntamente com a escolha de temáticas muito básicas, a maioria nem correspondia a conteúdos do 2º ciclo, e acima de tudo o modo como eram tratadas, adequadas ao nível e dificuldades dos alunos, tiveram impactos bastante negativos no domínio das artes visuais.

Num contexto cultural muito primário, sendo por isso as temáticas adequadas a esse nível, com uma equipa técnico-pedagógica disfuncional, e abandono escolar generalizado, a interdisciplinaridade era muito limitada e ocasional, e o âmbito dela muito limitado e pouco estimulante, tanto para professores como para alunos.

O caso de estudo aqui apresentado resulta de uma relação interdisciplinar com a disciplina de Ciências Naturais, no âmbito das normas sociais e de cidadania, tratou-se do muito habitual trabalho sobre a reciclagem, concretamente um cartaz acerca de um código ecológico, denominado de “eco-código”, composto por dez regras básicas e de bom senso nas práticas diárias, tendo em vista a ecologia e a sustentabilidade.

O objetivo do trabalho foi definido em reunião de equipa técnico-pedagógica, a participação num concurso a nível nacional, para a criação de um cartaz explicativo das normas deste “eco-código”.

7.3. PLANIFICAÇÃO

A planificação específica das aulas foi feita em conjunto com a professora de Ciências Naturais, Cristina Carvalho, e por mim enquanto professor de Educação Visual. As aulas não foram no entanto lecionadas em regime de par pedagógico por estes dois professores, isto porque não havia por parte dos professores a disponibilidade de alterar os horários entre si de modo a ajusta-los às necessidades do trabalho.

Por este motivo o “eco-código” foi explicado e debatido pela docente Cristina Carvalho na aula de Ciências Naturais, trabalhando em regime de par pedagógico com o docente de 1º ciclo, que é parte da equipa para dar apoio aos alunos com mais dificuldades. E todo o trabalho do cartaz foi planificado por mim enquanto professor de Educação Visual, e aplicado em regime de par pedagógico com a professora de Educação Musical.

O objetivo metodológico da interdisciplinaridade foi portanto abordado apenas na sua componente mais básica, a da divisão de tarefas, tendo em vista a independência do trabalho de cada professor e não corelação ou coordenação de objetivos.

Para a professora de ciências o relevante foi a explicação do código ecológico, e para as artes a sua enunciação em formato de cartaz. O trabalho teve uma duração de duas semanas, duas aulas de hora e meia, sendo que na primeira foram transmitidas aos alunos informações relativas à especificidade da comunicação em grande formato, no caso concreto através de um cartaz, com o fornecimento de exemplos de cartazes com importância histórica e diversidade conceptual.

Não querendo estar a fazer suposições acerca das intenções pedagógicas da professora, e tendo em conta a recusa dela em ser entrevistada, não há possibilidade de averiguar como este projeto foi compreendido e avaliado do ponto de vista da disciplina das Ciências Naturais.

7.4. ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL

No que concerne o ensino da linguagem visual, tendo como conteúdo o tema da reciclagem e o “eco-código”, e como forma o cartaz, a metodologia em estudo foi aplicada de uma forma muito linear, como aliás convém para alunos cuja capacidade intelectual e a participação nas atividades letivas são muito limitadas.

O trabalho teve uma duração curta, dois blocos de hora e meia, e foi realizado individualmente de modo a garantir que caso não se verificasse a presença dos alunos em ambos os blocos de aulas o grupo não fosse prejudicado e sim o aluno individualmente.

Os objetivos por parte da aprendizagem e domínio da linguagem visual estavam presentes em dois níveis, o primeiro era a compreensão da comunicação em formato de cartaz, a legibilidade dos diversos elementos e as diferentes importâncias desses elementos, o próprio regulamento do concurso do cartaz não ajudava neste aspeto pois a obrigatoriedade de conter as dez regras do “eco-código”, resultava numa quantidade excessiva de texto para o formato de cartaz. A compreensão destas especificidades foi abordada inicialmente através de exemplos, desde cartazes políticos e de propaganda, até à publicidade, artes e cinema, esmiuçando-se e explicando-se as características comuns no que respeita ao impacto, hierarquia e legibilidade.

O segundo nível era o da planificação, da antevisão do produto final, a construção de alternativas e hipóteses de comunicar o tema, e todo o processo de escolha e concretização de uma dessas hipóteses.

Verificaram-se assim as premissas enunciadas no capítulo da metodologia no que concerne ao ensino da linguagem visual, por um lado o enriquecimento do paradigma cultural dos alunos através de exemplos e da sua explicação, e conseqüentemente a construção de uma base para o pensamento visual. E por outro o exercício do processo criativo, através dessa mesma linguagem visual, no esboço de alternativas gráficas comunicativas. O confronto ou diálogo entre o pensamento visual e o processo criativo é feito, como sempre acontece ao longo de todo o trabalho, na autocrítica na análise do trabalho realizado, e acima de tudo no confronto entre as expectativas do projeto e a realidade da execução.

7.5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Apesar destas reservas postas no rendimento e assiduidade dos alunos, neste trabalho, devido à condicionante imposta pela equipa técnico-pedagógica de frequência e participação tendo em vista a atividade do “paintball”, ambos foram bastante positivos tendo em conta o nível anterior dos trabalhos realizados nesta turma.

A motivação nesta atividade foi única no ano letivo, e apesar de o nível dos trabalhos ser baixo para alunos com idades compreendidas entre os quinze e os vinte anos, houve notórias demonstrações de desenvolvimento na criatividade e no pensamento visual dos alunos.

Foi evidente a maior determinação e participação na fase inicial dos trabalhos, a fase de planificação e projeto. Os alunos demonstraram muita competitividade na procura de soluções de comunicação inovadoras, ainda que pouco construídas na própria capacidade técnica de execução. Ou seja, os alunos propuseram-se, no seu processo criativo, a concretizar ideias para as quais não detinham os conhecimentos técnicos da linguagem e comunicação visual que eram necessários.

Esta é uma falha habitual para quem não domina o processo criativo e a linguagem visual, e habitualmente leva a uma frustração e inibição relativamente ao objeto disciplinar da Educação Visual.

A consciência das próprias limitações técnicas na representação é a lição inicial no domínio do processo criativo, e essa foi aceite e rapidamente assimilada pelos alunos da turma que responderam com grande facilidade a esse obstáculo técnico com soluções de criatividade tanto operacional, ao nível da execução, como conceptual, ao nível da estrutura, para obter um trabalho sólido e um passo grande no progresso de domínio da linguagem visual.

Estas valências adquiridas neste trabalho, que se crê serem uma base sólida para futuros desenvolvimentos no âmbito disciplinar não tiveram infelizmente grande continuidade pois, após a atividade de “paintball”, os níveis de assiduidade voltaram ao habitual.

Ainda assim pode-se dizer que, neste período de maior assiduidade, foi na disciplina de Educação Visual que maiores progressos foram feitos pelos alunos, não pelo mérito do professor, ou da atividade, mas sim pelas próprias características da disciplina e da linguagem visual, concretamente da sua universalidade e acessibilidade.

8. CASO DE ESTUDO 3 – TURMA DE PERCURSOS ALTERNATIVOS DO BAIRRO PADRE CRUZ

O último caso de estudo consiste numa parte do estágio realizado sob a orientação do Professor, e também Arquiteto, David Rodrigues, esta experiência pedagógica decorreu no ano letivo de 2011/2012, e foi realizada no Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

Relembra-se que este é um contexto social em relação ao qual eu conhecia todas as especificidades devido ao trabalho desenvolvido ao longo de dois anos letivos completos, os anos anteriores a este estágio, embora agora com uma tipologia de turma diferente. A turma em que o estágio foi realizado era uma turma de percursos curriculares alternativos, com menor número de alunos por turma e com alunos com características próximas, mas não tão drásticas como as dos alunos PIEF, que tinha ensinado anteriormente nessa escola.

Neste contexto de percursos curriculares alternativos os professores não têm exclusividade na turma, e não têm reuniões semanais para definição e aferição de projetos curriculares individualizados, visto que nestas turmas esses percursos não são de todo individuais. Há apesar de tudo algumas facilidades na organização de atividades interdisciplinares tendo em conta ou o plano anual de atividades da escola ou necessidades específicas da turma de percursos alternativos.

Salienta-se também como muito positivo para a realização deste estágio, e aplicação da metodologia em estudo, a receptividade por parte de toda a comunidade educativa do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz. A relação de proximidade com toda a direção e corpo docente vinha já de alguns anos, mas especialmente a boa relação e concordância na visão do ensino artístico era já debatida com o professor orientador, o professor David Rodrigues, antes mesmo do início do estágio e da aplicação dos princípios metodológicos propostos.

8.1. CONTEXTO

Sendo o local deste terceiro caso de estudo, realizado no âmbito do estágio curricular do mestrado, o mesmo do primeiro caso de estudo apresentado, será realizado neste subcapítulo apenas a descrição da turma em questão, sendo que a descrição do

contexto socioeconómico do bairro e da realidade cultural encontrada pode ser revisitada no capítulo 6.1. Contexto, referente ao primeiro caso estudado.

A turma onde se realizou esta experiência é uma turma do oitavo ano, o segundo ano do terceiro ciclo de ensino básico, esta era composta por quinze alunos, todos eles de um estrato social baixo, como não poderia deixar de acontecer no Bairro Padre Cruz.

A turma era maioritariamente composta por raparigas, num total de doze, sendo que uma delas era de etnia cigana, duas de origem africana, uma apresentava uma deficiência física congénita, e duas alunas tinham diagnosticadas necessidades educativas especiais relacionadas com um défice cognitivo ao nível da dislexia e disortografia.

A turma tinha também três alunos do sexo masculino, um deles de origem cabo-verdiana, e todos eles com problemas comportamentais e disciplinares. Estes alunos demonstravam uma enorme apatia relativamente aos conteúdos letivos e uma postura de permanente confronto com os professores e com os colegas, assumindo muitas vezes posturas agressivas, ameaçadoras chegando mesmo um dos alunos, por duas vezes durante o período do estágio, a recorrer à violência para com os colegas em contexto de sala de aula.

Todos os alunos, independentemente do diagnóstico cognitivo ou comportamental, tinham um nível cultural e de conhecimentos muito primário para o ciclo de ensino em que se encontravam, motivo esse que levou ao agrupamento destes alunos nesta turma.

No agrupamento de escolas do Bairro Padre Cruz estas turmas de percursos curriculares alternativos são uma preparação para as turmas PIEF. Este facto deve-se à impossibilidade de integração de alunos com idades inferiores a quinze anos nesse programa.

Assim, todos os alunos da turma, tinham idades inferiores aos quinze anos, e um dos alunos, que completou essa idade durante a minha participação nas atividades letivas, foi transferido, à data do seu aniversário, para a turma PIEF existente na escola.

Apesar dos diversos problemas da turma a adesão às atividades foi sempre, de um ponto de vista global, muito positiva. Os alunos participaram com empenho nos trabalhos propostos pelo professor David Rodrigues, e no caso do trabalho interdisciplinar em análise ao trabalho proposto por mim, sempre com o apoio do orientador e da professora Alice Pedro, da disciplina de Língua Portuguesa, com quem se realizou a interdisciplinaridade neste caso concreto.

8.2. INTERDISCIPLINARIDADE

A iniciativa em prol de um projeto interdisciplinar foi da responsabilidade do par pedagógico presente na disciplina de educação visual, composto pelo supervisor do estágio, também titular da disciplina, e pelo autor deste relatório na qualidade de estagiário.

Esta decisão foi anterior ao início do estágio pois trata-se de um aspeto fundamental na metodologia em estudo. O envolvimento anterior com o corpo docente do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz facilitou a aceitação desta vertente interdisciplinar, que forçosamente acrescenta tempo de planificação e reunião entre os professores participantes.

A atividade envolveu as disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Visual, a definição do âmbito da interdisciplinaridade surgiu também numa reunião anterior ao início do estágio, aquando da preparação e garantia de condições para a realização do mesmo de acordo com os objetivos do trabalho. O caminho escolhido envolveu o tronco comum das duas disciplinas, o facto de se tratarem de linguagens, uma oral e escrita, a outra visual.

Ficou à partida decidido que o tema tratado envolveria a compreensão das características dessas linguagens, concretamente das suas diferenças na comunicação de diferentes mensagens. Mas acima de tudo focaria a importância das linguagens como transmissoras de conteúdos, e na escolha da linguagem apropriada para cada conteúdo.

Consequentemente, este conhecimento das características linguísticas das disciplinas, demonstra de um modo simples para os alunos, a importância da

linguagem para a própria espécie humana ao longo do seu desenvolvimento e da sua história.

8.3. PLANIFICAÇÃO

A atividade desenvolvida enquadrou dois objetivos complementares, por parte da disciplina de Língua Portuguesa o objetivo era o desenvolvimento das capacidades de leitura, concretamente leitura extensiva, tanto no âmbito do texto narrativo como no descritivo.

O contexto social dos alunos, já mencionado anteriormente, e o baixo nível cultural, concretamente ao nível do vocabulário, implicou a necessidade de utilização frequente do dicionário ao longo da leitura dos contos propostos pela professora Alice Pedro.

Desta necessidade surgiu o trabalho desenvolvido no âmbito da disciplina de educação visual, a ilustração de palavras escolhidas do dicionário.

Os trabalhos complementam-se pois se por um lado um texto descritivo pode ser traduzido numa imagem, e um texto narrativo numa banda desenhada, fazendo com que regularmente se diga que uma imagem vale mais que mil palavras, também o oposto é verdade, há palavras que valem mais que mil imagens.

É nesta contradição, ou paradoxo, que se encontra a virtude deste trabalho interdisciplinar, a compreensão das diferenças entre as linguagens, e o facto de uma linguagem poder transmitir qualquer mensagem ou conteúdo, sendo que o mesmo conteúdo assume muitas vezes, nas diferentes linguagens, graus de complexidade e dificuldade muito díspares.

A planificação da atividade envolveu duas aulas de Educação Visual, uma para escolha da palavra a ilustrar e exploração de ideias, e uma segunda aula de execução final do trabalho de acordo com as regras de representação propostas, de modo a garantir a unidade dos trabalhos da turma.

Entre as duas aulas de Educação Visual, uma aula de Língua Portuguesa foi utilizada para que, com acompanhamento dos três professores, docente de português, e os

dois docentes de artes, se fizesse conjuntamente uma reflexão sobre os trabalhos dos alunos de um modo individualizado.

Assim apenas uma aula de Língua Portuguesa foi associada diretamente a este trabalho, minimizando as perdas de tempo da disciplina que possui um programa extenso e que conta habitualmente, especialmente neste tipo de turma e de alunos com atrasos significativos na matéria.

8.4. ENSINO DA LINGUAGEM VISUAL

No que diz respeito à linguagem visual alguns conteúdos específicos complementam as aprendizagens transversais do exercício interdisciplinar.

O primeiro deles é a fase de planeamento e desenvolvimento de ideias, que têm de ser próprias dos alunos, ao invés de sugeridas pelos professores. Esta fase é sempre o início do processo criativo, e sem ela não é possível a verdadeira autonomia e autoria do trabalho por parte do aluno.

Em segundo lugar está a crítica e reflexão sobre esse processo inicial, que foi feita individualmente pelos diversos alunos e acompanhada pelos três professores participantes. Esta capacidade de refletir sobre o que se faz é essencial no desenvolvimento de um processo criativo mais profundo e complexo. Também a capacidade de pensamento visual é desenvolvida nesta fase, com o contributo de três professores com diferentes visões sobre o trabalho desenvolvido e a consciencialização da existência de diferentes leituras sobre o mesmo trabalho.

Outro aspeto relevante, este já numa fase de execução, é a unidade do trabalho da turma, visto que um conjunto de regras forçava que o conjunto dos trabalhos individuais tivessem uma identidade conjunta. Sendo o objetivo final a construção de um dicionário visual, em que cada aluno contribuía com a definição visual de uma palavra. Essa definição visual teria de cumprir dois critérios, ter um formato quadrado, e utilizar apenas uma cor, embora com várias luminosidades, para além do preto e do branco do papel.

Esta noção de que regras criam unidade visual é determinante no pensamento visual e até no processo criativo.

A nível técnico este trabalho desenvolveu capacidades de desenho de preparação, habitualmente chamado de esboço, e desenho de execução em que o nível de exigência técnica é muito maior.

8.5. ANÁLISE E AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados deste trabalho foram muito bons, o empenho de todos os participantes, professores e alunos, foi notável e reconhecido pelo corpo diretivo da escola que julgou até ser uma ideia a continuar em anos letivos seguintes.

Esta possibilidade de continuidade do trabalho surge da própria planificação, a adoção de uma estrutura de dicionário visual, foi feita tendo em conta essa possibilidade de expansão do trabalho realizado, apenas quinze palavras foram ilustradas neste projeto.

A continuidade deste projeto verificou-se no presente ano letivo, dando sequência ao trabalho iniciado no estágio, e a expansão do trabalho é uma realidade. A professora Alice Pedro, que continua como professora efetiva no agrupamento de escolas do Bairro Padre Cruz, referiu que:

“Este ano as três turmas do oitavo ano deram continuidade ao projeto, já há cerca de setenta ou oitenta ilustrações no dicionário, e há a ideia de o disponibilizar online no site da escola.(...)”

No que diz respeito aos ganhos transversais, obtidos através da interdisciplinaridade, a mesma professora refere que:

“Eles compreendem rapidamente que, por um lado, uma imagem vale mais que mil palavras, e que, por outro, há palavras muito difíceis de desenhar, e isso é uma aprendizagem interessante, no entanto os ganhos na capacidade de leitura e de interpretação na Língua Portuguesa são escassos com este trabalho.”

Este facto considera-se normal no âmbito deste trabalho pois a disponibilidade temporal da disciplina de Língua Portuguesa era reduzida, e a interdisciplinaridade pontual. Ambos os professores concordaram que teria sido interessante fazer uma

interdisciplinaridade mais aprofundada, especialmente após o sucesso de uma iniciativa muito limitada no tempo.

“Sabes que eu tive algum receio em dedicar mais tempo ao teu projeto, não sabia como era trabalhar contigo, nem como iram os alunos aderir à iniciativa, e por isso não disponibilizei o tempo que disponibilizaria se fosse agora.(...) Julgo que mais conteúdos de Português poderiam ter sido incluídos, teria sido interessante fazer o oposto do que tu propuseste, por exemplo fazer um texto descritivo de uma pintura qualquer que tu propusesses, uma obra para cada aluno, fazer um conjunto de textos sobre pinturas famosas...”

Ficou a proposta e o reconhecimento da interdisciplinaridade como um aspeto a aprofundar. Ficou implícita a desconfiança anterior ao projeto, o que demonstra que a coesão e continuidade do corpo docente é um aspeto fundamental para que estas medidas sejam, não só proveitosas, mas mesmo existentes no contexto da escola portuguesa.

9. CONCLUSÕES

O trabalho desenvolvido está claramente dividido em duas partes, uma primeira com um carácter estratégico de entendimento do ensino das artes visuais, e uma segunda, estruturada por essa visão estratégica, de aplicação de uma metodologia de ensino que visa dar resposta às problemáticas encontradas.

Relativamente à primeira fase, de carácter estratégico, pode-se dizer que é fundamental para a compreensão do ensino artístico. Concretamente na identificação do objeto disciplinar, e das competências fundamentais que lhes estão associadas.

A compreensão do ensino artístico exige a reflexão sobre um conjunto de referências bibliográficas transversais e multidisciplinares, seja para a identificação do objeto disciplinar, ou na procura de um modelo de ensino artístico que lhe permita dar resposta.

A identificação da linguagem visual como o cerne disciplinar das artes visuais, e a definição do processo criativo e do pensamento visual como as competências intelectuais estratégicas da disciplina, é um passo essencial para a adoção de um modelo de ensino artístico.

Cientificamente, a definição de um modelo tem de preceder o confronto com a realidade do ensino artístico. O diagnóstico da realidade do ensino artístico em Portugal só pode ser feito em oposição a um modelo idealizado.

A consolidação de um modelo de ensino, que este trabalho obrigou a realizar, é, para os autores deste estudo, o principal ganho, a primeira aprendizagem que este estudo proporcionou.

O diagnóstico feito relativamente ao ensino das artes visuais em Portugal, foca a desvalorização desse ensino como o principal problema que lhe está associado. No entanto apenas a prévia definição do âmbito disciplinar e do modelo de ensino possibilita a identificação da metodologia existente, baseada na técnica de representação e expressão plástica, como a origem dessa desvalorização.

Não se julga possível que alguma vez as disciplinas de artes visuais venham a ser valorizadas enquanto o seu âmbito não estiver centrado nas componentes

intelectuais, transversais a toda a atividade humana, do processo criativo e do pensamento visual, essenciais no domínio da linguagem visual.

O confronto da realidade portuguesa, com as teorias vanguardistas (à data de 1919) aplicadas na Bauhaus, posteriormente refinadas e melhoradas, e com continuidade no programa internacional inglês, demonstram um atraso de muitas décadas no ensino artístico que se efetua no nosso país.

A definição de uma metodologia, adotando essas referências internacionais com resultados e méritos reconhecidos, assente em quatro pilares, metodologia de projeto, interdisciplinaridade, orientação individual e adequação à realidade social portuguesa, nomeadamente na adoção de trabalhos de curta duração, é uma resposta credível e racional à desvalorização do ensino das artes visuais constatada em Portugal.

Refere-se ainda, antes de abordar a segunda parte do trabalho (aplicação prática da metodologia), que a desvalorização poderia ser facilmente extrapolada para todo o ensino, ou para toda a escola. Esta realidade poderá, e este aspeto apenas é sugerido, ter como causa alguns dos problemas levantados neste trabalho, nomeadamente a estagnidade das disciplinas, não havendo, ou havendo poucas relações entre elas, a massificação do ensino, em vez de uma individualização dos percursos educativos, ou a teorização das matérias, sem uma aplicação prática em contexto de projeto com autonomia dos alunos.

10. BIBLIOGRAFIA

- ALBERS, Josef (1934) - Concerning Art Instruction. Black Mountain College Bulletin.
- ALBERS, Josef (1968) - Oral history interview with Josef Albers, 1968 June 22-July 5. Archives of American Art, Smithsonian Institution.
- ALBERS, Josef (2006) - Interaction of Color: Revised and Expanded Edition. Yale University Press.
- BAKHTIN, Mikhail (1990) - Art and Answerability: Early Philosophical Essays by M. M. Bakhtin. University of Texas Press.
- BOGDAN, R. C & Biklen, S. K. (2003). Qualitative Research for Education: An introduction to Theories and Methods (4th ed.). New York: Pearson Education group.
- CHOMSKY, Noam (1957) - Syntactic Structures. ISBN: 3-11-017279-8. Walter de Gruyter GmbH & Co. Berlin.
- EDEXCEL (2012) – International GCSE: Art and design: Specifications. Pearson.
- ENGUITA, Mariano Fernández (2007) - Educação e Transformação Social. ISBN: 978-972-8980-32-0. Edições Pedagogo.
- FELÍCIO, Luís (2007) – Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) – Um contributo para a (re)integração de jovens no sistema educativo. Universidade Aberta, Lisboa.
- FEYNMAN, Richard (1998) - The Meaning of It All: Thoughts of a Citizen-Scientist. ASIN: B006U6IFSC. Kindle Edition.
- GARDNER, Howard (1997) - Arte, mente y cerebro: Una aproximación cognitiva a la creatividad. Paidós.
- HEIDEGGER, Martin (1960) - The origin of the work of art (Translated by Albert Hofstadter).
- ITTEN, Johannes (1961) - The Art of Color: the subjective experience and objective rationale of color. New York: Van Nostrand Reinhold. ISBN 0-442-24037-6.

ITTEN, Johannes (1975) - Design and form: the basic course at the Bauhaus. New York: Van Nostrand Reinhold. ISBN 0-500-28534-9.

KLEE, Paul (1968) - Pedagogical sketchbook. Faber and Faber-London.

KLEE, Paul (1969) - On modern art. Faber and Faber-London.

MARMOT, Michael (2010) - Fair society, healthy lives. The Marmot review.

PINKER, Steven (1994) - The Language Instinct: How the Mind Creates Language. ISBN: 0-688-12141-1. Harper Perennial Modern Classics.

TAINHA, Manuel (2003) - Arquitectura em questão. ISBN: 972-99003-0-2. AEFA-UTL.

UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, International Examinations (2012) - Cambridge IGCSE Art and Design: Syllabus. UCLES.

VYGOTSKI, Lev (1929) - The problem of the cultural development of the child II. Journal of Genetic Psychology.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Trabalho realizado no primeiro caso de estudo, PIEF do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

Apêndice B – Trabalhos realizados no segundo caso de estudo, PIEF da Escola Secundária da Baixa da Banheira.

Apêndice C – Trabalhos realizados no terceiro caso de estudo, PCA do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

APÊNDICE A

Trabalho realizado no primeiro caso de estudo,
PIEF do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.

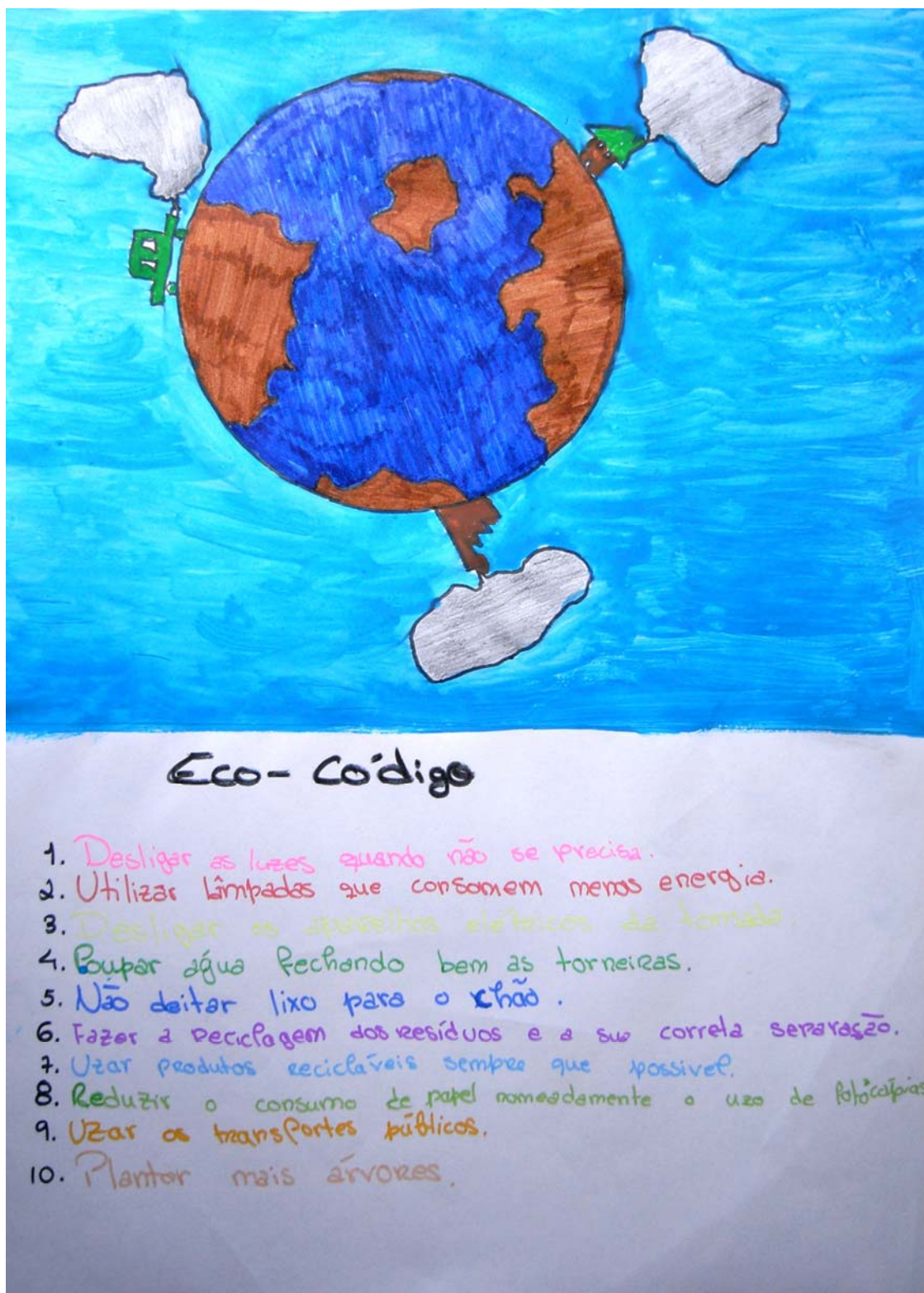


APÊNDICE B

Trabalhos realizados no segundo caso de estudo,
PIEF da Escola Secundária da Baixa da Banheira.

















APÊNDICE C

Trabalhos realizados no terceiro caso de estudo,
PCA do Agrupamento de Escolas do Bairro Padre Cruz.



AMOR

Sentimento que induz a aproximar, a proteger ou a conservar a pessoa pela qual se sente afeição ou atracção.

ALUNA 1



APERTAR

Tornar mais estreito.
Comprimir.

ALUNA 4



BEIJO

Contacto feito de forma leve ou suave.

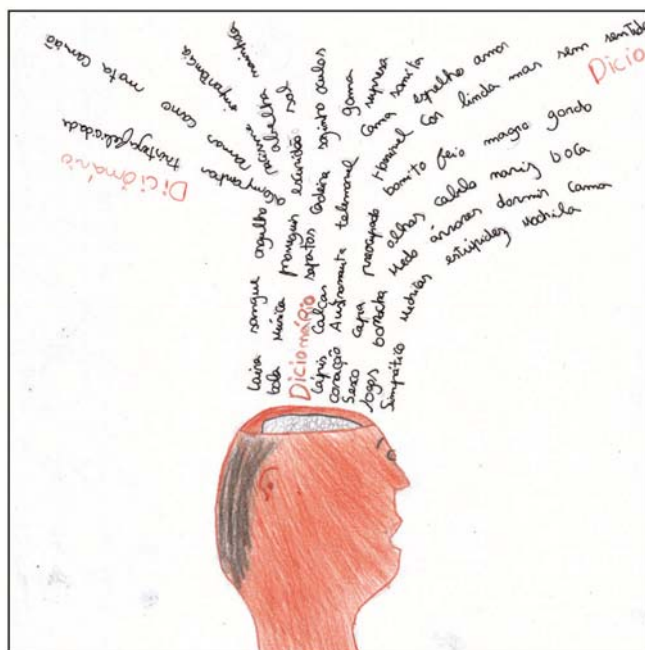
ALUNA 12



DESEJO

Coisa que se deseja;
coisa que se quer ter, conseguir, alcançar, etc.
Atracção sexual.

ALUNA 5



DICIONÁRIO

Colecção organizada, geralmente de forma alfabética, de um conjunto de palavras de uma língua ou de qualquer ramo do saber humano, seguidas da sua significação.

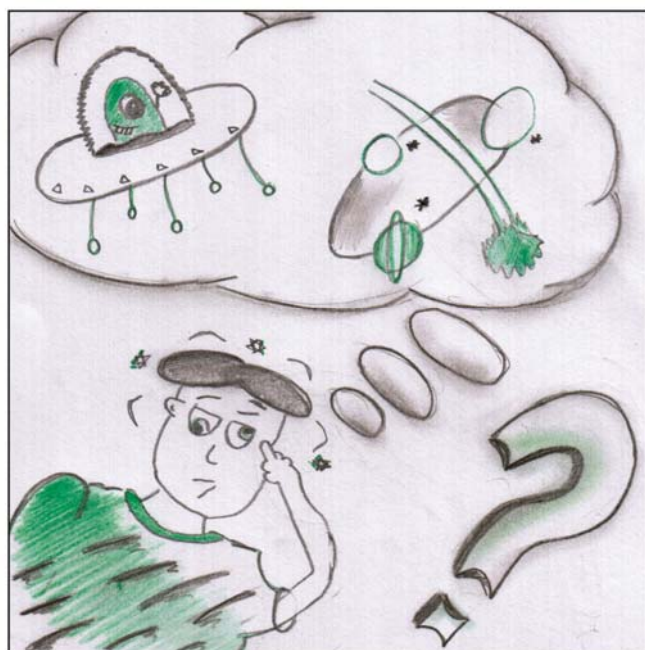
ALUNO 3



DOMINAR

Exercer domínio ou autoridade.

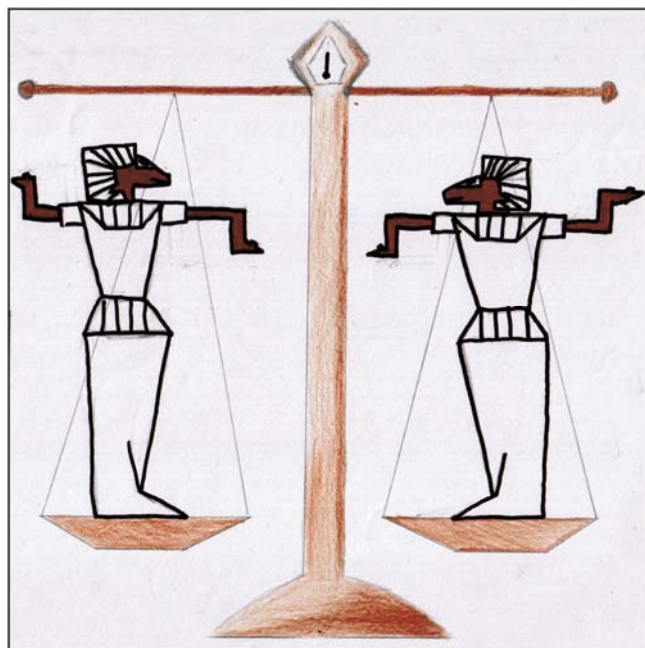
ALUNA 11



DÚVIDA

Falta de convencimento.
Dificuldade em acreditar.

ALUNA 2



EMPATAR

Igualar.

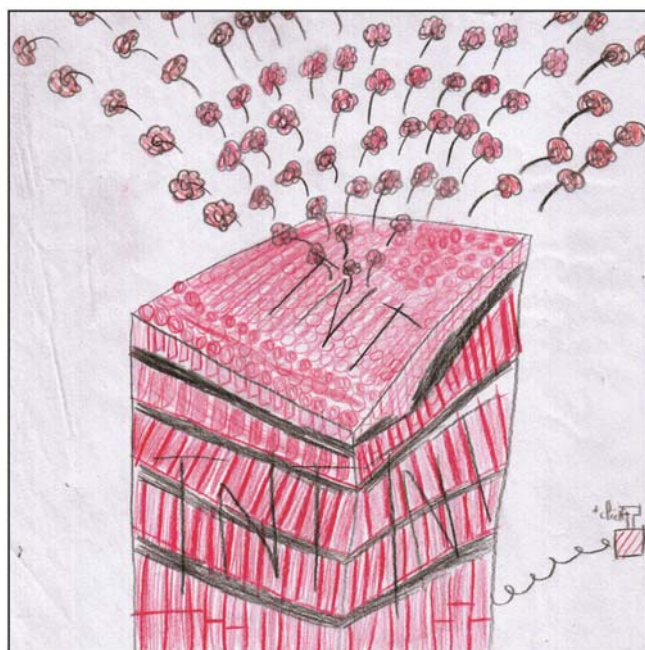
ALUNO 9



ESTREMECER

Fazer tremer; abalar; sacudir.
[Figurado] Assustar.
Amar extremamente.

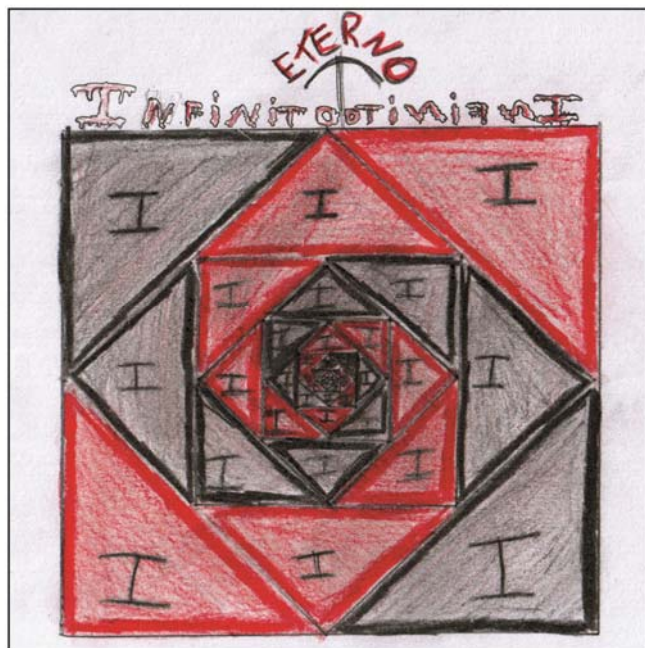
ALUNA 7



EXPLOSÃO

Súbita, violenta e estrondosa fragmentação de um corpo.
Manifestação violenta (de paixões, revoluções, etc.).
Abundante e súbita erupção (de lágrimas, clamores, etc.).

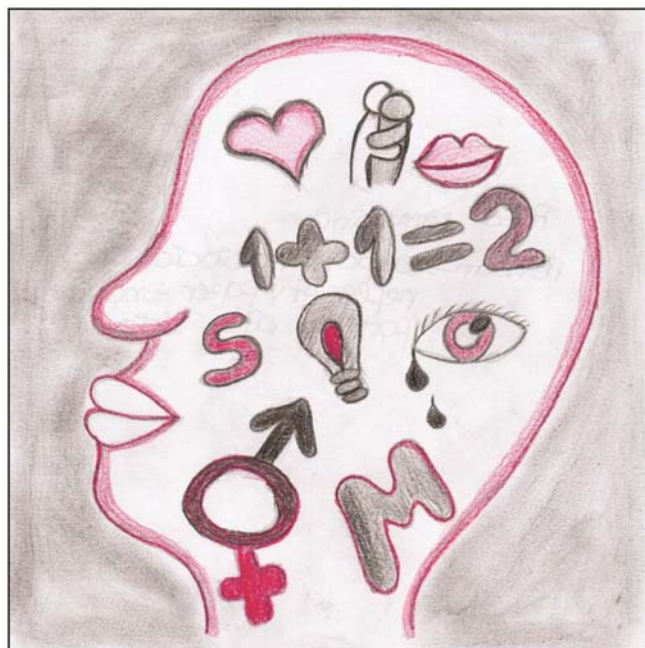
ALUNA 14



INFINITO

Ilimitado, eterno.
O tempo ou o espaço.
O absoluto.

ALUNO 8



PENSAR

Formar ideias.
Reflectir.
Raciocinar.

ALUNA 15



PROSSEGUIR

Continuar o que se tinha principiado.
Percorrer.

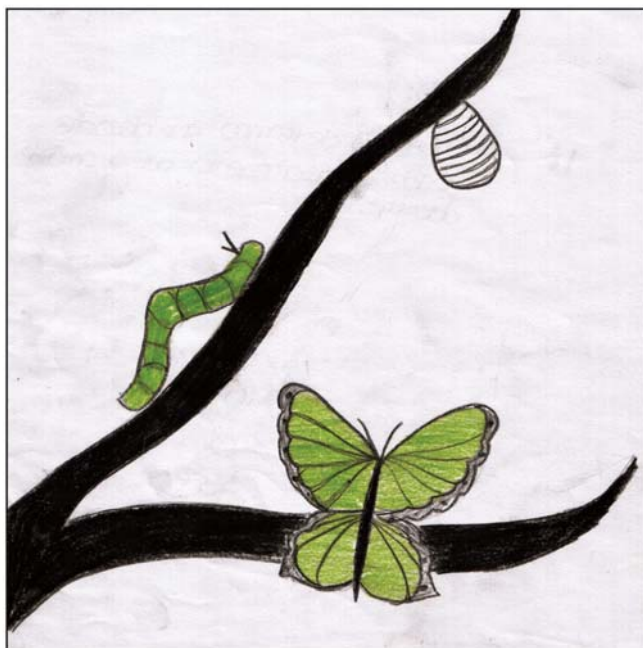
ALUNA 10



RACISMO

Sistema que afirma a superioridade de um grupo racial sobre os outros.

ALUNA 13



VIDA

O período de tempo que decorre desde o nascimento até à morte dos seres.
Modo de viver.

ALUNA 6

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Programa Disciplinar de Educação Visual, 3º CEB.

Anexo B - Programa disciplinar de Desenho A. Curso de Artes Visuais.

Anexo C - Edexcel International GCSE Art and Design. Specification.

Anexo D - Cambridge IGCSE Art and Design. Syllabus.

ANEXO A

Programa Disciplinar de Educação Visual, 3º CEB.

EDUCAÇÃO VISUAL



Ajustamento do programa
de
Educação Visual
3º Ciclo



“Ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual - 3º Ciclo”

O ajustamento do programa da disciplina de Educação Visual foi elaborado por um grupo de trabalho em articulação com o Departamento de Educação Básica, no sentido de se propor a melhor adequação ao actual programa da disciplina.

A integração da disciplina de Educação Visual numa área de Educação Artística situa-a nos domínios concretos da expressão Plástica e do Desenho, entendido este como uma escrita visual de uma linguagem específica das artes plásticas. A Educação Visual é uma disciplina fundamental para a EDUCAÇÃO global do cidadão.

Não foi alterado o disposto na formulação dada aos conteúdos e áreas de exploração nele descritos, propondo-se uma selecção de acordo com o que nos parece prioritário e significativo para a formação dos alunos.

Assim, seleccionamos os conteúdos de acordo com o que vem descrito no volume II. do “Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem”, tendo o cuidado de lhes acrescentar uma proposta de abordagem sequencial, baseada na experiência de prática lectiva e tendo presente o desenvolvimento cognitivo dos jovens. Esta sequenciação é sobretudo relevante se levarmos em consideração que a frequência da Educação Visual no 9º ano , de acordo com a nova organização curricular, não é comum a todos os alunos que terminam o Ensino Básico. Assim, o 8º ano assume-se como um ano terminal de Educação Visual para muitos dos jovens estudantes.

A presente proposta inclui conteúdos considerados essenciais, mas integra-se na visão global que preside à reestruturação curricular em curso e que define, para além do corpo central do currículo nacional, a importância de as escolas e os professores gerirem de forma dinâmica o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, os conteúdos aqui apontados como essenciais são uma base de trabalho para além da qual, em cada situação, os professores, nas escolas, nos grupos disciplinares ou na planificação para a turma, deverão considerar outros conteúdos e abordagens que o projecto educativo específico, a realidade local e o momento aconselham como necessários.

Em relação a aprendizagens cujo conteúdo tem carácter transversal (por exemplo; Comunicação e Língua Portuguesa ou Luz-Cor e Físico-química) recomenda-se que a gestão de conteúdos seja feita em Conselho de Turma ou entre áreas disciplinares, de forma a garantir uma aprendizagem optimizada dos mesmos.

Em relação às “áreas de exploração” propostas deve ser dada prioridade absoluta ao desenvolvimento das áreas de Desenho, Pintura e Escultura, sendo que as restantes áreas propostas pelo programa deverão ser geridas de acordo com as disponibilidades de tempo e equipamento da cada escola, bem como dos projectos educativos respectivos.

Finalmente devemos salientar que o DESENHO é o exercício básico insubstituível de toda a linguagem plástica, bem como constitui uma ferramenta essencial na estruturação do pensamento visual. Nessa medida, deve ser desenvolvida de forma sistemática, nomeadamente em registos livres, registos de observação ou na representação rigorosa.

**PROPOSTA DE AJUSTAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO VISUAL
GESTÃO FLEXIVEL DO CURRÍCULO**

EDUCAÇÃO VISUAL

**3º CICLO
ENSINO BÁSICO
PLANO DE ORGANIZAÇÃO DO ENSINO - APRENDIZAGEM
Vol. II.**

COMUNICAÇÃO

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	COMUNICAÇÃO		
		7º	8º	9º
Elementos visuais na Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Fazer o levantamento gráfico (com lápis, esferográfica, carvão, guachos, marcadores, etc.) do seu envolvimento (equipamento, habitação, paisagem, actividades, pessoas, etc.). 	X	X	X
Códigos de comunicação visual	<ul style="list-style-type: none"> Conceber e executar Bandas Desenhadas. Elaborar gráficos e esquemas. Executar projectos de equipamento, organização de espaços, etc.,...fazendo esboço cotado, vistas ortogonais, maquetas ou modelos tridimensionais. 	X	X X	X
	<ul style="list-style-type: none"> Conceber e executar sinalizações (de serviços, de circulações, de perigos., etc.). 	X	X	X
Papel da imagem na Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a importância das imagens (publicidade comercial, social, política, religiosa, etc.) no comportamento das pessoas. Executar e reproduzir folhetos informativos. Executar cartazes. 	X	X	X
		X	X	
		X	X	

ESPAÇO

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	ESPAÇO		
		7º	8º	9º
REPRESENTAÇÃO DO ESPAÇO				
Sobreposição Dimensão Cor Claro-escuro Gradação de nitidez	<ul style="list-style-type: none"> • Representar o espaço utilizado, isoladamente ou de modo integrado, as sobreposições, variações de dimensão, de cor e de claro-escuro ou as gradações de nitidez. 	X	X	X
Vistas: cubo envolvente, sistema europeu	<ul style="list-style-type: none"> • Representar objectos pelas suas vistas no sistema europeu: Desenhando as vistas necessárias para compreensão de um objecto (noções de contorno e de corte); Registando as suas medidas (escalas, cotas); utilizando linguagem gráfica convencional (linhas contínuas e interrompidas, de espessuras diferentes, etc.). 		X	X
Perspectiva de observação (livre e rigorosa)	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer sistematizações geométricas da perspectiva de observação (linhas e pontos de fuga, direcções principais e auxiliares, divisões proporcionais, etc.). 		X	X
Axonométrias	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer vários sistemas de representação axonométrica. • Representar um objecto simples em perspectiva cavaleira. • Converter a representação pelas vistas numa representação axonométrica e vice-versa. 			X X X
RELAÇÃO HOMEM – ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar as proporções e, em esquema, os movimentos. • Projectar objectos ou espaços tendo em conta a relação homem -espaço (por exemplo: montagem de uma exposição, organização da sala de convívio, encenação de uma peça de teatro, etc.). 	X	X X	X X

ESTRUTURA

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	7º	8º	9º
ESTRUTURA/ FORMA/ FUNÇÃO	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a estrutura não apenas como suporte de uma forma mas, também, como principio organizador dos elementos que a constituem.	X	X	X
Estruturas naturais e Criadas pelo homem	<ul style="list-style-type: none">• Relacionar a forma e a função dos objectos com a sua estrutura.	X	X	X
Ritmo de crescimento	<ul style="list-style-type: none">• Representar a geometria das formas naturais e o seu ritmo de crescimento.	X		
MÓDULO/ PADRÃO	<ul style="list-style-type: none">• Compreender os conceitos de módulo e de padrão.• Realizar estruturas modulares (padrões), de suporte e visuais.	X X		

FORMA

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	7º	8º	9º
<p>PERCEPÇÃO VISUAL DA FORMA</p> <p>Qualidades formais Qualidades geométricas Qualidades expressivas</p> <p>FACTORES QUE DETERMINAM A FORMA DOS OBJECTOS</p> <p>Físicos</p> <p>- Propriedades dos materiais</p> <p>Económicos</p> <p>- Mão-de-obra - Materiais - Tempo - Conservação - Produção artesanal e produção industrial - Produção em série - Elementos e módulos</p>	<ul style="list-style-type: none">Compreender que a percepção visual das formas envolve a interacção da luz-cor, das linhas, da textura, do volume, da superfície, etc. (aprofundamento do 2º Ciclo).Conhecer as propriedades físicas de diversos materiais (comportamento em esforço, reacção aos agentes exteriores, etc.).Escolher os materiais a utilizar na resolução de problemas de design, em função das suas propriedades físicas..Compreender a importância do factor económico considerando como condicionantes do design a mão-de-obra, os materiais, o tempo e a conservação.Compreender a diferença entre produções artesanais e industriais.Compreender as vantagens económicas do fabrico em série de elementos e de módulos.	X	X	X
<p>Funcionais</p> <p>- Função principal e subfunções - antropometria e ergonomia</p> <p>Estéticos</p>	<ul style="list-style-type: none">Distinguir entre a função principal e as subfunções de um objecto (por exemplo: guarda-chuva, pega, etc.).Relacionar a forma dos objectos com as medidas e os movimentos do homem.Fundamentar a escolha de uma entre várias formas que satisfaçam todos os factores considerados.	X	X	X

<p>REPRESENTAÇÃO TÉCNICA DE OBJECTOS Dupla projecção ortogonal</p>	<ul style="list-style-type: none">• Utilizar, na representação técnica de objectos, a dupla projecção ortogonal.		X	
--	--	--	---	--

LUZ-COR

CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS	7º	8º	9º
<p>A COR - LUZ NO AMBIENTE</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os efeitos da cor na percepção do mundo envolvente. • Utilizar os efeitos da cor na melhoria da qualidade do ambiente. • Aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a cor – sensação e a influencia da cor no comportamento 	<p>X X</p>	<p>X X X</p>	<p>X X x</p>
<p>CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS</p>				
<p>Espectro luminoso</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a cor dos objectos como resultado da absorção e reflexão selectivas das ondas luminosas pela matéria. 		<p>X</p>	
<p>Absorção e reflexão selectivas Globo ocular</p>				
<p>Cor/ luz = síntese aditiva Cor/ pigmento = síntese subtractiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as diferenças entre a síntese aditiva da luz e a síntese subtractiva dos pigmentos. 		<p>X</p>	
<p>Cores primárias e secundárias da síntese aditiva Cores primárias e secundárias da síntese subtractiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as cores primárias e secundárias da síntese aditiva e as sínteses subtractiva. 		<p>X</p>	
<p>Cores complementares/ contrastes Aplicações das sínteses aditiva e subtractiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer aplicações das sínteses aditivas e subtractiva. 		<p>X</p>	

ANEXO B

Programa disciplinar de Desenho A. Curso de Artes Visuais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO

DESENHO A
10º ANO

CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS

AUTORES

ARTUR RAMOS (COORDENADOR)
JOÃO PAULO QUEIROZ
SOFIA NAMORA BARROS
VÍTOR DOS REIS

Homologação

22/02/2001

ÍNDICE

I – Introdução	3
II - Apresentação do programa	7
A. Finalidades	7
B. Objectivos	7
C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas	8
D. Sugestões Metodológicas Gerais	9
E. Competências a Desenvolver	11
F. Avaliação	12
G. Recursos	14
III – Desenvolvimento do programa (10º ano)	15
A. Conteúdos/Temas	15
B. Gestão do programa	17
B. Sugestões metodológicas específicas	18
C.	
VI - Bibliografia	22
1. Visão	22
2. Matérias	23
3. Procedimentos	23
4. Sintaxe	24
5. Sentido	25

I - INTRODUÇÃO

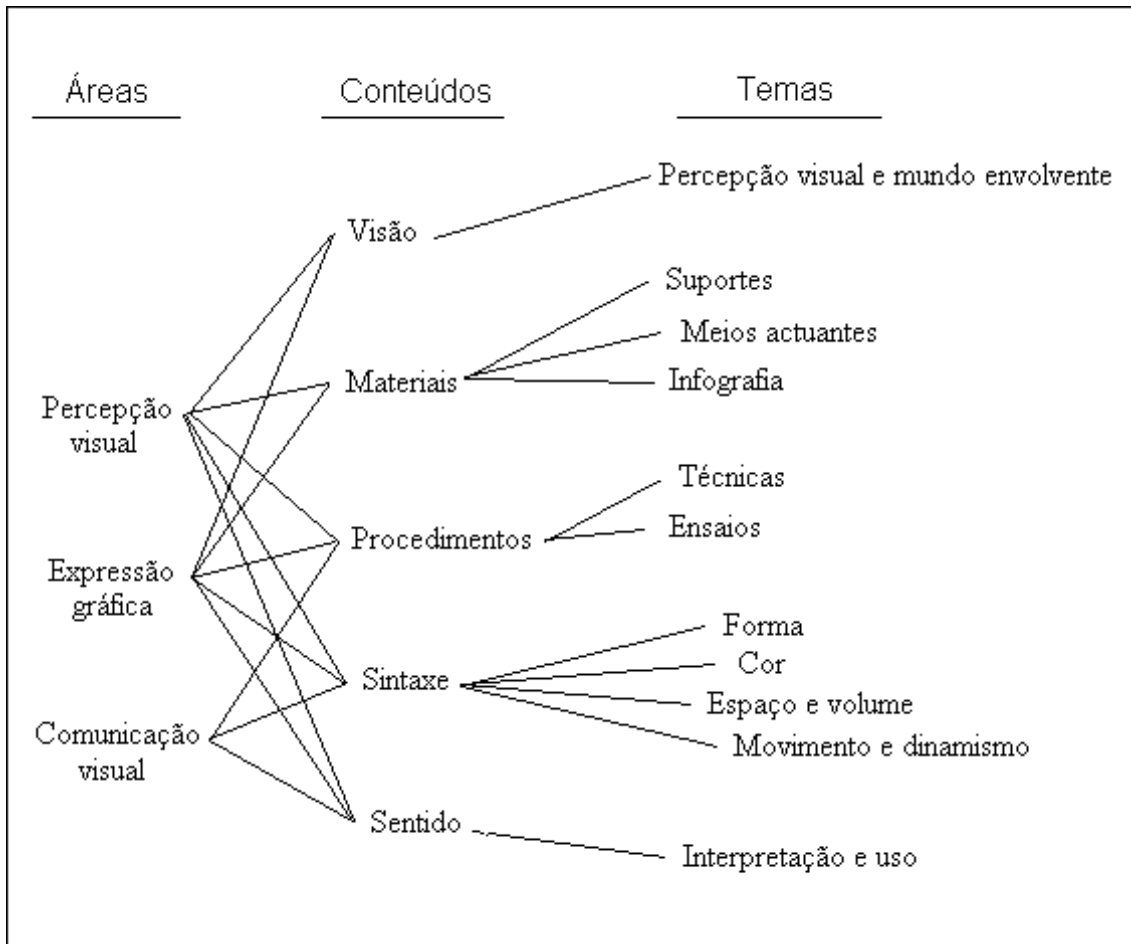
A disciplina de *Desenho A* responde, no leque curricular dos 10º, 11º e 12º anos, a objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho, serão as finalidades globais deste programa.

Desenho é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projectação, ou comunicação, são as suas teoria e prática parte do currículo dos 10º, 11º e 12º anos na variante A do Curso Geral de Artes Visuais, na variante B dos Cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento e, no 12º ano, na variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias. Ao nível do ensino secundário, o desenho está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia.

O desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora, é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade. Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional.

A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surgem no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica.

Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissso ou nulo»)¹.



Quadro 1: Áreas, conteúdos e temas (10º, 11º e 12º anos)

O desenho é uma área disciplinar dinâmica esquivada a sistematizações rígidas ou permanentes, fruto quer da constante mutação de formas e conceitos, quer da atenção que sempre lhe foi conferida por diversas disciplinas nem sempre conciliáveis. Para tornar a didáctica do desenho um exercício consequente e eficaz, há que estabelecer o quadro teórico e operacional em que os conceitos e práticas surjam coerentemente ligados, tendo sempre em vista a sua didáctica (Quadro 1). Este modelo não é um diagrama sistematizador dos conceitos e práticas do desenho em absoluto mas, tão só, um esquema de conteúdos globais que visa a pedagogia do desenho dentro do período curricular a que se destina.

¹ Acepções de currículo segundo Elliot Eisner.

Deste modo, são parte do *Desenho* e da sua didáctica, três áreas de exploração: a percepção visual, a expressão gráfica e a comunicação.

A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão.

No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade². Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e a experiência média adquirida previamente, destringir entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento – conforme segue assinalado na apresentação desenvolvida dos conteúdos por ano. Nas indicações quanto à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos lectivos.

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficinal como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho. Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de *atelier* que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem. Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

² Princípios preconizados por Avolio de Cols (1979). *Planeamento del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Buenos Aires: Marymar: 18.

II - APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA

A. Finalidades

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

B. Objectivos

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.

- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsabilmente dentro de grupos de trabalho adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

C. Visão Geral das Áreas, dos Conteúdos e dos Temas (10º, 11º e 12º anos)

ÁREAS:

- Percepção visual
- Expressão gráfica
- Comunicação visual

CONTEÚDOS:

1. Visão
2. Materiais
3. Procedimentos
4. Sintaxe
5. Sentido

TEMAS:

1. Visão

1.1. Percepção visual e mundo envolvente

1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos

1.1.2. Transformação dos estímulos luminosos em percepções visuais

2. Materiais

2.1. Suportes

2.2. Meios actuantes

2.3. Infografia

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.2. Modos de transferência

3.2. Ensaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.2. Processos de síntese

4. Sintaxe

4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica

4.2. Domínios da Linguagem Plástica

4.2.1. Forma

4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa

4.2.1.2. Plano e superfície

4.2.1.3. Traçados ordenadores

4.2.2. Cor

4.2.2.1. Natureza física da cor

4.2.2.2. Natureza química da cor

4.2.2.3. Misturas de cor

4.2.2.4. Efeitos de cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

4.2.4. Movimento e tempo

4.2.4.1. Organização dinâmica

4.2.4.2. Organização temporal

5. Sentido

5.1. Visão sincrónica do desenho

5.2. Visão diacrónica do desenho

5.3. Imagem: plano de expressão ou significativa

5.4. Observador: plano de conteúdo ou significado

D. Sugestões Metodológicas Gerais

O programa de desenho inclui uma tabela ramificada de conteúdos específicos. Esta tabela deve ser encarada como uma relação de itens a serem explorados. **Não deverá em caso algum ser lida como um encadeamento sequencial de conteúdos para serem trabalhados por essa ordem.** É indispensável um trabalho de planificação que compreenda unidades de trabalho organizadas por tempos e concebidas de modo a que convoquem em simultâneo vários itens, de conteúdos diferenciados, em articulação horizontal.

Em termos genéricos, dever-se-á:

1. Propiciar e fomentar uma interação equilibrada entre a dimensão conceptual e a dimensão prática e experimental do conhecimento e dos saberes, que conduza à assimilação e à consolidação operativa dos conteúdos;
2. Promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e actividades, com recurso a diferentes meios, a diferentes processos de trabalho e a diferentes materiais.

Em termos de alinhamento e diversificação de estratégias de execução, o professor deverá:

1. Combinar a realização de aulas tanto no interior da sala como fora dela;
2. Combinar e articular diferentes meios pedagógicos (abordagem oral, demonstração audiovisual, trabalho de atelier, investigação fora da sala de aula, exposição, debate, visita de estudo, etc.);
3. Combinar actividades e exercícios que valorizem, simultaneamente, a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e colectiva;
4. Combinar actividades que permitam a obtenção rápida de resultados com actividades de projecto que envolvam planificação e faseamento do trabalho;
5. Combinar actividades de aprendizagem individual com actividades de trabalho em equipa, propiciando, em qualquer dos casos, a reflexão, a troca de experiências e o confronto criativo;
6. Confrontar de forma sistemática os alunos com diferentes obras e exemplos visuais, com incidência especial nos autores portugueses, fornecendo desse modo meios para a compreensão visual e plástica das questões e da diversidade da sua abordagem, contribuindo, ao mesmo tempo, para a construção de uma cultura visual individual.

Em termos de relação pedagógica conducente a uma eficiente didáctica do desenho no campo do processo ensino-aprendizagem, sugerem-se os seguintes procedimentos do professor:

1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele;
3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas;
4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento, de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas;
6. Concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas;
7. Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;

8. Provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos (exposição permanente em aula, com rotatividade frequente);
9. Propor actividades de verbalização da experiência;
10. Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;
11. Afixar, como actividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito;
12. Estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito (exemplos: recensões, registo de locais, esboços, levantamentos gráficos);
13. Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados.
14. Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.

E. Competências a Desenvolver

São apontadas as competências a desenvolver dentro de uma tricotomia global «Ver-Criar-Comunicar». Assim:

1. **Observar e analisar** – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa³.
2. **Manipular e sintetizar** – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
3. **Interpretar e comunicar** – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas. Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente

³ Cf. Anita Harrow (1972). *A Taxonomy of the Psychomotor Domain*. Nova Iorque: D. McCay Co: 104-6.

informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

As competências apontadas não são atomizáveis em unidades discretas e o momento em que se adquirem não é determinável. Será de considerar que todos os alunos, no início do 10º ano, possuem de modo incipiente estas competências, em grau condizente com o seu nível e preparação; e que, no decorrer dos 10º, 11º e 12º anos, estas mesmas serão aprofundadas e aperfeiçoadas continuamente – quer para corresponder às exigências do prosseguimento de estudos, quer para que sobre elas se alicersem práticas e competências futuras de nível avançado.

F. Avaliação

A avaliação é contínua e integra as modalidades formativa e sumativa.

A avaliação formativa advém da constante interacção professor aluno e deve potenciar novas aquisições.

A avaliação sumativa traduz a evolução do aluno na disciplina, devendo ser localizada no tempo conforme o critério do professor.

São objecto de avaliação:

1. A aquisição de **conceitos**
2. A concretização de **práticas**
3. O desenvolvimento de **valores e atitudes**

Relativamente aos conceitos, deverá ser considerado:

1. O domínio dos conceitos constantes nos conteúdos programáticos, com especial incidência naqueles que são de aprofundamento e que constam do capítulo «sintaxe», e a sua correcta aplicação;
2. O domínio dos vocábulos específicos da área do desenho;
3. O conhecimento das condicionantes psico-fisiológicas da percepção e da representação gráfica;
4. O conhecimento e valorização do papel desempenhado pelo sujeito observador perante desenhos, imagens e objectos visuais, assente numa consciência dos factores que o estruturam e condicionam.

Relativamente às práticas, haverá que considerar:

1. O domínio de uma grande diversidade de suportes, em escalas e matérias diferenciadas, e suas potencialidades;
2. O domínio dos diferentes meios actuantes, integrando o conhecimento da sua natureza específica com a compreensão das suas diferentes utilidades e adequações;
3. O domínio de factores, processos e sistemas de estruturação e organização formal, cromática, espacial e dinâmica e sua articulação operativa na representação e expressão gráfica;

4. O domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento e processos de transferência;
5. A capacidade de análise e representação de objectos do mundo visível e o domínio, no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, de proporção, escalas e distâncias, eixos e ângulos relativos, volumetria, configuração e pontos de inflexão de contorno, acompanhada do desenvolvimento de uma capacidade de síntese gráfica;
6. A adequação da formulação gráfica à função, à audiência e à tecnologia de divulgação;
7. A eficácia técnica no uso dos recursos gráficos e construtivos;
8. A utilização de novas tecnologias e sua aplicação às tarefas e processos do desenho.

Relativamente aos valores e atitudes, deverá ser considerado:

1. O desenvolvimento do espírito de observação e atenção visual e a aquisição de hábitos de registo metódico;
2. A capacidade de definir, conduzir e avaliar o trabalho em termos de objectivos, meios, processos e resultados com a utilização pertinente de métodos planificados e faseados na abordagem a cada Unidade de Trabalho;
3. A capacidade de iniciativa, a participação e envolvimento no trabalho proposto e a integração interpessoal;
4. A demonstração de invenção criativa aplicada a imagens, formas, objectos e espaços, associada ao domínio de diferentes processos conducentes à sua transformação e ao desenvolvimento de uma expressividade gráfica personalizada (evitando e distinguindo das soluções expressivas resultantes da «aplicação de fórmulas» ou da aplicação gratuita de estereótipos gráficos).
5. A capacidade de leitura e a interpretação crítica e autónoma de desenhos e imagens, acompanhada de uma consciência dos principais aspectos de ordem simbólica, estética e convencional que estruturam a sua informação e significado;
6. A valorização estética e a consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes;
7. O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica.

São instrumentos de avaliação:

1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina;
2. Os textos eventualmente produzidos (relatórios, recensões, comentários, trabalhos, textos de reflexão, entrevistas);
3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola ou meio (inclui-se aqui a materialização de exposições regulares ou pontuais, formais ou informais, jornal de parede, outras acções eventuais);
4. Provas com carácter prático.

G. Recursos

Sala de aula equipada com o material necessário à prática do desenho quer artístico quer rigoroso, a que se acrescentam os recursos didácticos.

Considera-se material indispensável:

1. Estiradores;
2. Projector de diapositivos;
3. Televisor e aparelho videogravador ;
4. Painéis a afixar nas paredes, com grandes dimensões, para permitir a exposição fácil de trabalhos;
5. Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»;
6. *Scanner* A3;
7. *Software* de captura e edição de imagem (tipo *Paint Shop Pro*, *QuarkXPress*, *PhotoShop*, *Illustrator*, *CAD*, *3Dstudio*, *Freehand*, *Frontpage*); *software* de navegação na *net* (tipo *Navigator* ou *Explorer*), *software* de apresentação cadenciada de imagens (tipo *Slideshow* ou *Easyphoto*);
8. Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica;

Sugere-se ainda o seguinte equipamento:

1. Candeeiros de estirador;
2. Projector de LCD para data e video;
3. Manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, ou gessos/bustos e cópias em plástico/fibra;
4. Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.

III - DESENVOLVIMENTO DO PROGRAMA (10º ANO)

A. Conteúdos

Os itens de conteúdo podem ser de sensibilização ou de aprofundamento. *Sensibilização* pressupõe a construção de um quadro de referências elementares apto a ser desenvolvido posteriormente. *Aprofundamento* implica o completo domínio e a correcta aplicação dos conteúdos envolvidos.

O desenvolvimento dos conteúdos deste programa pressupõe um domínio de conceitos e práticas adquiridos anteriormente e verificáveis no *módulo inicial* de diagnóstico, triagem e reposição (cf. Sugestões Metodológicas Específicas do 10º ano). São conhecimentos e práticas essenciais susceptíveis de verificação: o domínio expressivo da linha/traço; a capacidade de observação e análise; a caracterização morfológica perante referentes.

<i>item de sensibilização ou aprofundamento</i>	Conteúdos / temas
<i>sensibilização</i>	1. Visão 1.1. Percepção visual e mundo envolvente 1.1.1. O meio ambiente como fonte de estímulos 1.1.1.1. Estímulos visuais: a luz como fonte de informação 1.1.1.2. Estímulos não visuais: percepção auditiva, percepção olfactiva, percepção táctil, percepção gustativa 1.1.1.3. Outros estímulos (culturais e sociais)
<i>Sensibilização (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	2. Materiais 2.1. Suportes: papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores), formatos, normalizações e modos de conservação 2.2. Meios actuantes: riscadores (grafite e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins) e seus formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) 2.3. Infografia: tipos de ficheiro gráfico, graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.
<i>aprofundamento (de carácter transversal ao longo dos 10º, 11º e 12º anos)</i>	3. Procedimentos 3.1. Técnicas 3.1.1. Modos de registo 3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade) 3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

	<p>3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem)</p> <p>3.1.2. Modos de transferência</p> <p>3.1.2.1. Quadrícula, decalque, pantógrafo</p> <p>3.1.2.2. Projecção, infografia, fotocópia e outros processos fotomecânicos.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>3.2. Ensaaios</p> <p>3.2.1. Processos de análise</p> <p>3.2.1.1. Estudo de formas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estruturação e apontamento (esboço) • Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala) • Estudo de formas artificiais, contextos e ambientes (objectos artesanais, objectos industriais e espaços interiores e exteriores) • Estudo de objectos com apontamento das convergências perspécticas
<i>sensibilização</i>	<p>3.2.2. Processos de síntese</p> <p>3.2.2.1. Transformação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gráfica: ampliação, sobreposição, rotação, nivelamento, simplificação, acentuação e repetição • Infográfica: utilização de filtros • Invenção: construção de formas, texturas, padrões
<i>sensibilização</i>	<p>4. Sintaxe</p> <p>4.1. Conceitos estruturais da linguagem plástica: forma pontual, forma linear, forma pluridimensional, valor, cor, textura, escala, espaço, ritmo, equilíbrio, movimento e unidade.</p>
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2. Domínios da linguagem plástica</p> <p>4.2.1. Forma</p> <p>4.2.1.1. Figura positiva e figura negativa: figura e fundo, forma e informe, limite, contorno e linha</p> <p>4.2.1.2. Plano e superfície</p> <ul style="list-style-type: none"> • Linhas: linhas medianas, linhas diagonais, linhas oblíquas • Centro, campo e moldura
<i>sensibilização</i>	<p>4.2.2. Cor</p> <p>4.2.2.1. Natureza física da cor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cor e luz: espectro electromagnético de radiação e estrutura retínica • Cor como sensação e suas dimensões: cambiante, luminosidade e saturação
<i>aprofundamento</i>	<p>4.2.3. Espaço e volume</p> <p>4.2.3.1. Organização da profundidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Noções básicas de profundidade e extensão • Alguns processos de sugestão de profundidade: sobreposição,

- convergência, deformação
- 4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade
 - Objecto: massa e volume
 - Luz: claridade, sombras (própria e projectada), claro-escuro

sensibilização

5. Sentido

5. 1. Visão sincrónica do desenho
5. 2. Visão diacrónica do desenho

B. Gestão do Programa

Concretiza-se a aprendizagem do desenho através do «aprender fazendo», encarado de modo integrado e sem prejuízo da transmissão oportuna e sistemática de conhecimentos.

O 10º ano inicia-se com um módulo de avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico. Este deverá ter como objectivo a detecção de lacunas e a reposição de conhecimentos. Será também um momento de confronto e de triagem no qual o estudante tomará um primeiro contacto com a área por ele escolhida.

Propõe-se, como operacionalização metodológica, a articulação planificada de Unidades de Trabalho que sejam capazes, cada uma, de convocar diversos itens dos conteúdos ou de vários dos seus sub-capítulos em paralelo. Trata-se de potenciar a utilização simultânea de conceitos e de os fazer concorrer para o objectivo prático que constitui cada trabalho. Apresentam-se, no capítulo «Sugestões Metodológicas Específicas» de cada ano, algumas Unidades de Trabalho úteis à concretização em aula. Cabe ao professor a tarefa de estabelecer as Unidades de Trabalho, de as seleccionar, encadear, criar novas, ou ainda adaptar as que são sugeridas à situação da turma, da sala, e do meio, dentro de uma perspectiva de integração horizontal de conteúdos⁴.

No seu conjunto as unidades de trabalho deverão integrar totalmente os itens de conteúdo do seu ano de escolaridade e respeitar um equilíbrio percentual entre desenho de análise e outros tipos de trabalhos numa relação grosso modo de 60% / 40% dos tempos lectivos. Para garantir o cumprimento deste desígnio prático estabelecem-se respectivamente os conceitos operativos de «processos de análise» e de «processos de síntese».

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

O processo de *síntese* é definível como qualquer outra prática de desenho que envolva uma *aplicação* de prévios ganhos analíticos e de princípios conceptuais, implicando também os conceitos de *conhecimento*, *capacidade*, *aplicação* e *avaliação*.

Estes conceitos do domínio cognitivo são didacticamente operativos, não estanques, e não coincidem com unidades de trabalho. **Cada unidade de trabalho irá, bem**

⁴ Cf. conceito de «sequencialização complexa com retroactividade» segundo Miguel Zabalza (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Asa: 123.

entendido, compreender actividades dos dois tipos (análise e síntese), devendo o professor dinamizar o seu desenrolar de forma a obter uma ocupação de tempos como a que foi indicada acima.

Esta forma de divisão de actividades de *análise* e de *síntese* garantirá um número equilibrado de tempos de efectiva aplicação oficial e de apuramento das capacidades de observação e expressão. Seguidamente, apresenta-se uma proposta de gestão temporal:

Tempo total	148,5 horas
Diagnóstico e reposição de conhecimentos	13.5 horas
«Processos de <i>análise</i> »	81 horas
«Processos de <i>síntese</i> »	54 horas

O tempo atribuído a processos de análise, processos de síntese e avaliação inclui de modo concomitante a disseminação de experiência.

Na gestão quotidiana, sugere-se a disponibilização permanente, para cada aluno e ao longo do ano, em paralelo com as Unidades de Trabalho que toda a turma executa, de pelo menos uma outra Unidade gerida pelo discente. Esta deverá ser:

1. Proposta pelo aluno, sendo a escolha do(s) tema(s) materiais e suportes livres.
2. Alterável ao longo do ano lectivo, de acordo com as opções do aluno e com as transformações que o seu percurso observa.

Esta Unidade de Trabalho «permanente» permite ao aluno a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade. Não se indica uma proposta temporal para esta Unidade devido ao seu carácter transversal e alternativo. É uma forma de minimizar perdas de tempos lectivos devidas a desacerto de ritmos entre alunos, a falhas de material, ou outros. Essa unidade alterna interpoladamente com as outras unidades de trabalho, ao longo do ano, dependendo de cada aluno o seu ritmo e respectivo desenrolar temporal, e sem haver necessariamente encadeamento sequencial ou sincronia dentro da turma.

C. Sugestões Metodológicas

As unidades de trabalho aqui apresentadas são sugestões. Constituem um leque de exemplos aos quais o professor pode recorrer, exercendo as suas opções ou alterações, na fase de planificação anual. Não constituem um conjunto ordenado e sequencial nem pretendem coincidir com o tempo total disponível.

Desenho cego (Módulo inicial)

Sinopse: A partir da observação de um dado objecto, figura ou situação, elaborar a sua representação gráfica, primeiro, sem olhar para o papel (recorrendo, se necessário, à ocultação das mãos e do suporte) e, numa segunda fase, de modo habitual. Comparar as diferenças, quer ao nível do processo, quer dos resultados. Esta unidade de trabalho

destina-se à avaliação diagnóstica dos conceitos e competências essenciais adquiridas no ensino básico sendo, por isso, o momento de triagem e reposição de conhecimentos.

Previsão de tempos: 13,5 horas.

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe, Sentido.

Desenho de formas naturais

Sinopse: desenho de frutos, árvores, flores, pedras, a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 22,5 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos

Desenho de formas artificiais

Sinopse: desenho de objectos artesanais e de interesse etnográfico; desenho de objectos do quotidiano como mobiliário rústico, pão, vime, panejamento simples, sapatos, velharias, papéis amarrotados. Exercício a realizar em duas fases: primeira, em A4, vários esboços segundo diversos pontos de vista captando a morfologia global; segunda, em A3, representação atenta e objectiva tendo em conta eixos construtivos, inclinações, estrutura, pontos de inflexão e de concordância da linha de contorno.

Previsão de tempos: 27 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Materiais, Procedimentos.

Infografia (captura de imagens pré existentes)

Sinopse: trabalho em infografia com aplicação de filtros e mudanças de escala ou definição. Impressão com configuração prévia de página.

Previsão de tempos: 9 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Procedimentos

Herbário

Sinopse: execução de um herbário, recorrendo à representação linear e ao claro escuro por tramas de pontos. Encadear esta unidade na de infografia, com a digitalização directa dos espécimes no *scanner*, com a possível aplicação dos processos contidos na unidade de trabalho «infografia». Confronto com exemplos da história do desenho científico.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sentido.

Figura-fundo

Sinopse: silhuetas, perfis projectados usando os candeeiros de estirador como foco; preferência da figura ou do fundo, ou até do contorno usando contrastes tonais ou cromáticos;

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

Alternância figura-fundo

Sinopse: a partir de desenhos realizados previamente pelos alunos, ou imagens por si recolhidas (p.e., fotograficamente) criar ensaios gráficos baseados numa redução à oposição figura-fundo e diferentes possibilidades da sua alternância perceptiva.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Alto Contraste

Sinopse: exploração de limite e contorno. Criar imagens de alto contraste, indutoras da percepção de contornos ilusórios: por exemplo, traduzir uma imagem fotográfica, constituída por uma gama completa de valores lumínicos, numa imagem ampliada (recorrendo, por exemplo, a uma grelha de ampliação) formada apenas por áreas brancas e pretas. O exercício deve ser precedido de diversos estudos que veiculem diferentes possibilidades de tradução lumínica das diferentes formas.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Limite e reconhecimento

Sinopse: usando reproduções de obras de arte previamente escolhidas, criar representações gráficas que contenham exclusivamente as principais linhas de limite e/ou contorno das formas aí presentes. Analisar e discutir as transformações que se operam ao nível da reconhecibilidade quer das figuras individualmente, quer das obras no seu todo.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Sentido

Séries de transformação

Planear e realizar sequências de transformação de uma dada forma noutra forma (mais simples ou mais complexa, representativa ou abstracta), por via de um número determinado de passos sucessivos e utilizando e manipulando os conceitos de campo, centro, linhas e moldura.

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Sintaxe, Procedimentos, Sentido

Estudos de cor

Sinopse: Usando diferentes meios colorantes e diferentes suportes, efectuar estudos analíticos de cor envolvendo misturas cromáticas, opacidade e transparência. Efectuar estudos que envolvam a manipulação sistemática do cambiante, da luminosidade e da saturação e utilizá-los na criação de composições ou padrões visuais, nalguns casos para fins aplicados (padrões têxteis, papéis decorativos, etc.). Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Materiais, Sentido, Procedimentos

Ensaios de perspectiva

Sinopse: representação à mão livre de espaços propícios à detecção de pontos de fuga e linha de horizonte. Deverá incluir extra horário «trabalho de casa».

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Visão, Procedimentos, Sintaxe

Convergência perspéctica

Sinopse: a partir de recolha de imagens fotográficas (de revistas etc.) com dimensão adequada e que apresentem ponto de fuga organizador do espaço, traçar a grelha perspéctica subjacente. Sobre esta grelha ensaiar a variável tamanho distância através da justaposição de objectos (por foto-montagem). Fazer levantamento de imagens com estruturas perspécticas diferenciadas, e o ensaio dos seus traçados. Trabalho extra aula com apoio pontual do professor

Previsão de tempos: 13,5 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe, Sentido

Padrões modulares

Sinopse: criar padrões a partir da repetição e variação de unidades ou módulos idênticos, explorando as sugestões ópticas por si induzidas; ensaios com planificação de cubos e desmontagem do cubo por planos secantes articulados; construção de formas novas a partir do cubo e sua planificação por dobragem; estudo de progressões sequenciadas de formas em grelha. Trabalho parcialmente feito fora do espaço de aula.

Previsão de tempos: 18 horas

Conteúdos envolvidos: Procedimentos, Sintaxe

ANEXO C

Edexcel International GCSE Art and Design. Specification.

Pearson Education Ltd is one of the UK's largest awarding organisations, offering academic and vocational qualifications and testing to schools, colleges, employers and other places of learning, both in the UK and internationally. Qualifications offered include GCSE, AS and A Level, NVQ and our BTEC suite of vocational qualifications, ranging from Entry Level to BTEC Higher National Diplomas. Pearson Education Ltd administers Edexcel GCSE examinations.

Through initiatives such as onscreen marking and administration, Pearson is leading the way in using technology to modernise educational assessment, and to support teachers and learners.

This specification is Issue 3. Key changes are sidelined. We will inform centres of any changes to this issue. The latest issue can be found on the Edexcel website: www.edexcel.com

References to third-party material made in this specification are made in good faith. We do not endorse, approve or accept responsibility for the content of materials, which may be subject to change, or any opinions expressed therein. (Material may include textbooks, journals, magazines and other publications and websites.)

Authorised by Martin Stretton
Prepared by Matthew Gregory
Publications Code UG030070
All the material in this publication is copyright
© Pearson Education Limited 2012

Introduction

The Edexcel GCSE (Short Course) in Art and Design and the Edexcel GCSE in Art and Design are designed for use in schools and colleges. They are part of a suite of GCSE qualifications offered by Edexcel.

The Edexcel GCSEs in Art and Design have been designed to encourage an adventurous and enquiring approach to art and design. Successful students should demonstrate an understanding of past and contemporary art and design practice, and be able to produce artwork that embraces a range of ideas.

In developing the specification we undertook consultation exercises to ensure that the specification meets the needs and expectations of centres and the following are the main points they raised:

- the flexibility of the qualification is maintained
- there is a focus on art and design practice and the integration of theory, knowledge and understanding
- the specification content and units of assessment are appropriate and accessible to a range of levels of experience and ability
- there is continuity with current provision, which will allow use of existing resources.

About this specification

Continuing features and benefits include the following:

- encourages personal, creative and imaginative approaches to art and design
- allows progression from Key Stage 3 orders for art and design
- prepares students for AS/Advanced GCE, BTEC Nationals and other art and design qualifications
- focuses on art and design practice, integrating critical knowledge
- maximises choice and flexibility within endorsements
- no forbidden endorsement combinations
- each unit allocated 80 raw marks for teacher assessment
- a full range of endorsements available for both GCSE Short Course and the GCSE
- builds on strengths of the current specification.
- an assessment structure with a more accessible marking grid that is easy to apply
- a two-unit structure, maximising choice and flexibility
- assessed work produced under controlled conditions (see page 37)
- Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design is weighted at 60 per cent of the course
- Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design is weighted at 40 per cent of the course
- GCSE Short Course with a specialist focus
- recognition of new media across all endorsements (see page 30)
- examination papers for Unit 2 available on the Edexcel website each January.

Key subject aims

This specification aims to develop:

- creative and imaginative ability and the practical skills for engaging with and for communicating and expressing original ideas, feelings and meanings in art, craft and design
- investigative, analytical, experimental and interpretative capabilities, aesthetic understanding and critical and enquiring minds, with increasing independence
- cultural knowledge and understanding of art, craft and design and of the media and technologies used in different times, contexts and societies
- personal attributes including self-confidence, resilience, perseverance, self-discipline and commitment.

Contents

Specification at a glance	4
Endorsed titles	6
Course structure	6
A Qualification content	7
Knowledge, skills and understanding	7
Knowledge and understanding	8
Skills	8
Knowledge and skills embedded in Unit 1 and Unit 2	9
Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design	12
Overview	12
Detailed description	13
Supporting studies	13
Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design	14
Overview	14
Detailed description	15
Supporting studies	15
Qualification structures	16
Optional disciplines for endorsement	16
Detailed qualification information	17
Assessment guidance grid	31
B Assessment	34
Assessment summary	34
Assessment Objectives and weightings	35
Relationship of Assessment Objectives to units	36
Entering your students for assessment	36
Student entry	36
Forbidden combinations and classification code	36
Access arrangements and special requirements	37
Equality Act 2010	37

Controlled assessment	37
Summary of conditions for controlled assessment	38
Internal standardisation	39
Authentication	39
Further information	39
Assessing your students	40
Awarding and reporting	40
Unit results	40
Qualification results	41
Re-taking of qualifications	42
Language of assessment	42
Quality of written communication	42
Stretch and challenge	43
Malpractice and plagiarism	43
Student recruitment	43
Progression	43
Grade descriptions	44
C Resources, support and training	46
Edexcel resources	46
Edexcel publications	46
Endorsed resources	46
Edexcel support services	47
Training	48
D Appendices	49
Appendix 1 Key skills	50
Appendix 2 Wider curriculum	51
Appendix 3 Codes	53

Specification at a glance

The Edexcel GCSE (Short Course) in Art and Design and the Edexcel GCSE in Art and Design are comprised of two units:

- Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design
- Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design.

Students may be entered for a short course at the end of Year 10 or Year 11, however it is no longer possible for students to 'top up' from a short course to the full GCSE.

Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design

***Unit code: GCSE: 5AD01, 5FAO1, 5TD01, 5TE01, 5PY01, 5GC01**
GCSE (Short Course): 5FAO3, 5TD03, 5TE03, 5PY03, 5GC03

- Internally assessed
- Availability: June series

**60% of
the total
GCSE
Short
Course**

**60% of
the total
GCSE**

Overview of content

- The theme(s) for the personal portfolio will be selected and developed by centres.
- Centres are free to select any theme(s) appropriate to their students and resources.
- The theme(s) may each have a separate focus or be interconnected.
- Must include supporting studies and personal response(s).
- Sample activities are provided in the Edexcel GCSE in Art and Design – Sample Assessment Materials (SAMS) document and on the website at www.edexcel.com

Overview of assessment

- Internally set, marked and standardised.
- Externally moderated.
- Work produced for assessment under controlled conditions (see page 37) will consist of approximately 45 hours supervised activity.
- Marks to be submitted before moderation.
- Total number of raw marks is 80 (20 raw marks for each of the four Assessment Objectives).
- Students' work must show evidence of all four Assessment Objectives.

*See *Appendix 3* for description of this code and all other codes relevant to this qualification.

Unit 2:**Externally Set Assignment in Art and Design**

***Unit code: GCSE: 5AD02, 5FA02, 5TD02, 5TE02, 5PY02, 5GC02
GCSE (Short Course): 5FA04, 5TD04, 5TE04, 5PY04, 5GC04**

- Externally set and internally assessed
- Availability: June series

**40% of
the total
GCSE
Short
Course**

**40% of
the total
GCSE**

Overview of content

- The externally set assignment (ESA) represents the culmination of the GCSE course.
- The assignment consists of one externally set, broad based thematic starting point.
- The ESA will be available during January of each year.
- The ESA may be given to students as soon as it is received.
- Centres are free to devise their own preparatory period of study prior to the 10 hours of sustained focus.
- Must include supporting studies and personal response(s).

Overview of assessment

- Externally set, internally marked and standardised.
- Externally moderated.
- Work produced for assessment under controlled conditions (see page 37) will consist of approximately 30 hours supervised activity, including 10 hours of sustained focus.
- Total number of raw marks is 80 (20 raw marks for each of the four Assessment Objectives).
- Students' work must show evidence of all four Assessment Objectives.

*See *Appendix 3* for description of this code and all other codes relevant to this qualification.

Endorsed titles

GCSE in Art and Design

GCSE in Art and Design: Fine Art

GCSE (Short Course) in Art and Design: Fine Art

GCSE in Art and Design: Three-dimensional Design

GCSE (Short Course) in Art and Design: Three-dimensional Design

GCSE in Art and Design: Textile Design

GCSE (Short Course) in Art and Design: Textile Design

GCSE in Art and Design: Photography – Lens and Light-Based Media

GCSE (Short Course) in Art and Design: Photography – Lens and Light-Based Media

GCSE in Art and Design: Graphic Communication

GCSE (Short Course) in Art and Design: Graphic Communication

Course structure

GCSE

- Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design together with Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design would normally provide evidence of **two** years' full-time study at Key Stage 4.
- Submissions for each unit must contain supporting studies and personal response(s).
- Evidence of working in at least **two** disciplines should be presented for assessment.
- The two units can be broken down into tasks and activities.

GCSE Short Course

- Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design together with Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design would normally provide evidence of study equivalent to **one** year of the GCSE course.
- Submissions for each unit must contain supporting studies and personal response(s).
- Evidence of working in at least **one** discipline should be presented for assessment.
- The two units can be broken down into tasks and activities.

A Qualification content

Knowledge, skills and understanding

The Edexcel GCSE qualifications in Art and Design encourage students to:

- actively engage with art and design in order to develop as effective and independent students and as critical and reflective thinkers with enquiring minds
- develop creative skills, through learning to use imaginative and intuitive abilities when exploring and creating images and artefacts that are original and of value
- become confident in taking risks and learning from their mistakes when exploring and experimenting with ideas, materials, tools and techniques
- develop competence, with increasing independence, refining and developing ideas and proposals, personal outcomes or solutions
- actively engage with a broad range of media, materials and techniques, including, when appropriate, traditional and new media and technologies
- develop cultural knowledge, understanding and application of art, craft, design, and of media and technologies in historical and contemporary contexts, societies and cultures
- develop an understanding of the different roles, functions, audiences and consumers of art, craft and design practice
- develop critical understanding through investigative, analytical, experimental, interpretive, practical, technical and expressive skills to develop as effective and independent students and as critical and reflective thinkers with enquiring minds
- develop personal attributes including self-confidence, resilience, perseverance, self-discipline and commitment.

These qualifications also provide opportunities for students to gain:

- a personal interest in why art and design matters, and be inspired, moved and changed by studying a broad, coherent, satisfying and worthwhile course of study
- experience of working within real and relevant frameworks
- experience of the work practices of individuals, organisations and the creative and cultural industries
- understanding of art, craft and design processes and associated equipment and safe working practices.

■ Knowledge and understanding

These Edexcel GCSE qualifications require students to study art, craft and design in an integrated critical, practical and theoretical way, that encourages direct engagement with original work and practice.

Students need to develop knowledge, understanding and the capability to evaluate:

- how ideas, feelings and meanings are conveyed and interpreted in images, artefacts and products
- how knowledge and understanding of the work of others can develop and extend their thinking and inform their own work
- a range of art, craft and design processes including two and/or three dimensions, and traditional and new media and technologies
- how images, artefacts and products relate to social, historical, vocational and cultural contexts
- a variety of approaches, methods and intentions of contemporary and historical artists, craftspeople and designers from different cultures, and their contribution to continuity and change in society.

■ Skills

These Edexcel GCSE qualifications requires students to develop the skills to explore and create by:

- recording experiences and observations in appropriate forms – undertaking research and gathering, selecting and organising visual, tactile and/or sensory materials and other relevant information
- exploring relevant resources – analysing, discussing and evaluating images and their meanings, objects and products, making and recording independent judgements in visual and other forms
- generating and exploring potential lines of enquiry using appropriate new media and techniques
- applying knowledge and understanding in making images, artefacts and products – reviewing and modifying work, and planning and developing ideas in the light of their own and others' evaluations
- organising, selecting and communicating ideas, solutions and responses, and presenting them in a range of appropriate visual, tactile and/or sensory forms including the use of new technologies
- working as individuals and in collaboration with others in a range of situations.

Knowledge and skills embedded in Unit 1 and Unit 2

1.1 Developing ideas

Students will:

- understand how ideas provide the starting point for art and design practice and form an integral part of the creative process
- formulate ideas from a variety of starting points
- carry out appropriate research from primary and contextual sources
- analyse and evaluate their own and others' work in the context of developing ideas
- develop insight into selected works from contemporary, historical and cultural contexts.

1.2 Refining ideas and skills

Students will:

- develop skills through experimenting with appropriate media and methods
- use materials and techniques to explore the potential of ideas
- use research sources to inform the development and refinement of ideas
- review, analyse and select ideas
- sustain the development of ideas, building on and developing skills.

1.3 Recording for purpose

Students will:

- carry out appropriate research from primary and contextual sources
- demonstrate skilful use of the formal elements, including line, tone, colour, shape, pattern, texture, form and structure
- use media and refer to contextual sources to develop a range of recording skills
- develop visual, spatial, textural and other qualities within the context of recording from appropriate sources.

1.4 Presenting and realising

Students will:

- develop and communicate ideas through an informed use of visual, spatial, textural and other qualities
- demonstrate understanding of selected works from contemporary, historical and cultural contexts
- show evidence of an ongoing critical and analytical review of their progress, making relevant connections between visual, written, oral and other elements
- recognise the important role of individual responsibility and personal development in producing and presenting their response(s) in a meaningful way.

List of contents

Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design	12
Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design	14
Endorsements	16

Unit 1: Personal Portfolio in Art and Design

Overview

Content overview

- The theme(s) for the personal portfolio will be selected and developed by centres.
- Centres are free to select any theme(s) appropriate to their students and resources.
- Themes may each have a separate focus or be interconnected.
- Must include supporting studies and personal response(s).
- Sample activities are provided in the Edexcel GCSE in Art and Design – Sample Assessment Materials (SAMS) document and on the website at www.edexcel.com

Assessment overview

- Internally set, marked and standardised.
- Externally moderated by us.
- Work produced for assessment under controlled conditions (see page 37) will consist of approximately 45 hours supervised activity.
- Marks to be submitted prior to moderation.
- Total number of raw marks is 80 (20 raw marks for each of the four Assessment Objectives).
- This unit is weighted at 60% of the qualification.
- Students work must show evidence of all four Assessment Objectives.

Detailed description

For the Edexcel GCSE in Art and Design, students need to complete a personal portfolio of work. Unit 1 will cover work produced from activities, theme(s) or projects. The work submitted for assessment will be produced under controlled conditions.

A personal portfolio is defined as a body of practical research and development, relevant to the chosen endorsement, leading to one or more outcomes or to a variety of resolutions. Centres can devise the content of Unit 1 and plan, select and develop their own theme or themes/projects appropriate to their students and resources. The work for Unit 1 may be separate in focus or interconnected. Students should be encouraged to develop their personal ideas and centres should ensure the authenticity of work submitted for assessment.

All four Assessment Objectives must be covered through the assessed portfolio task.

The Assessment Objectives are interrelated. Centres may deliver them in a holistic way to suit the nature of their working practice, ensuring full coverage across the personal portfolio unit.

This unit will involve students in:

- generating and developing ideas informed by primary and contextual sources
- refining their ideas through experimenting with media, and developing and applying skills
- researching, recording, analysing and reviewing their own and others' work
- selecting, creating, realising and presenting personally developed outcome(s).

Supporting studies

Supporting studies should show the student's progress through their work and will be evidenced through the use of some or all of the following: sketchbooks, notebooks, worksheets, design sheets, different scale rough studies, samples, swatches, test pieces, maquettes, digital material and any other means that demonstrate the student thinking through the development of their ideas.

Unit 2: Externally Set Assignment in Art and Design

Overview

Content overview

- The externally set assignment (ESA) represents the culmination of the GCSE course.
- The assignment consists of one externally set, broad based thematic starting point.
- The ESA will be available during January of each year in printed and online formats.
- The ESA may be presented to the students as soon as it is received.
- Centres are free to devise their own preparatory period of study prior to the 10 hour sustained focus.
- Must include supporting studies and personal response(s).

Assessment overview

- Externally set, internally marked and standardised.
- Externally moderated.
- Work produced for assessment under controlled conditions (see page 37) will consist of approximately 30 hours supervised activity, including 10 hours of sustained focus.
- Total number of raw marks is 80 (20 raw marks for each of the four Assessment Objectives).
- This unit is weighted at 40% of the qualification.
- Students work must show evidence of all four Assessment Objectives.

■ Detailed description

The Externally Set Assignment (ESA) represents the culmination of the GCSE course. The assignment consists of one externally set, broad based thematic starting point, developed through a series of suggested starting points.

The ESA can be presented to students as soon as it is received in January in the year of the examination. Centres are free to devise their own preparatory period of study including approximately 20 hours of controlled assessment, followed by the 10 hour sustained focus. To summarise:

- centres will receive the set paper in January of the academic year
- The ESA can be presented to students as soon as it is available in the year of the examination. Students should produce personal responses to the assignment within the set time.

All four Assessment Objectives must be covered through the ESA, supporting studies and the final 10 hour sustained focus.

This unit will involve students in:

- generating and developing ideas informed by primary and contextual sources
- refining their ideas through experimenting with media, and developing and applying skills
- researching, recording, analysing and reviewing their own and others' work
- selecting, creating, realising and presenting personally developed outcome(s).

■ Supporting studies

Supporting studies should show the student's progress through their work and will be evidenced through the use of some or all of the following: sketchbooks, notebooks, worksheets, design sheets, different scale rough studies, samples, swatches, test pieces, maquettes, digital material and any other means that demonstrate the student thinking through the development of their ideas.

Qualification structures

Unendorsed	Optional disciplines
GCSE in Art and Design (GCSE only)	Students should work in at least two disciplines chosen from at least two different endorsements listed below for the GCSE.

Optional disciplines for endorsements

For the GCSE full course, students should work in at least **two** disciplines from within the chosen endorsement listed below.

For the GCSE short course, students should work in at least **one** discipline from within the chosen endorsement listed below.

Endorsed title	Optional disciplines
GCSE in Art and Design: Fine Art	<ul style="list-style-type: none"> • Painting and drawing • Printmaking • Sculpture • Alternative media
GCSE in Art and Design: Three-dimensional Design	<ul style="list-style-type: none"> • Scenography • Architectural, environmental and interior design • Jewellery • Product design • Ceramic design
GCSE in Art and Design: Textile Design	<ul style="list-style-type: none"> • Constructed textiles • Dyed textiles • Printed textiles • Fine art textiles • Fashion textiles
GCSE in Art and Design: Photography – Lens and Light-based Media	<ul style="list-style-type: none"> • Film-based photography • Digital photography • Moving image • Photography genres
GCSE in Art and Design: Graphic Communication	<ul style="list-style-type: none"> • Advertising • Illustration • Packaging • Typography • Interactive media

New media

All endorsements allow students to work with both traditional and new media. Students are allowed to work solely with new media within any **endorsement** provided the aims and Assessment Objectives are met. Further information on new media can be found on page 30.

Entering for more than one endorsement

Any student entering for more than one endorsement should produce a separate portfolio for each submission.

Detailed qualification information

GCSE in Art and Design

The GCSE in Art and Design is designed to be a general course, encompassing art, craft and design and to enable students to explore a range of 2 or 3 dimensional approaches to their studies, either as freestanding or related experiences.

Work produced for this qualification will demonstrate the use of formal elements and creative skills, and give form to thinking, feeling, observation, design and ideas. Students will show evidence of trying to extend their own and others' ways of seeing the world. Students will use the language of the discipline sensitively and thoughtfully to support their intentions.

The disciplines (detailed within the endorsements) associated with the GCSE in Art and Design are: painting and drawing; printmaking; sculpture; alternative media; scenography; architectural, environmental and interior design; jewellery; product design; ceramic design; constructed textiles; dyed textiles; printed textiles; fine art textiles; fashion textiles; film-based photography; digital photography; moving image; photography genres; advertising; illustration; packaging; typography; interactive media. For details, please refer to the sections on the following pages.

For the GCSE in Art and Design, students should work in at least **two** disciplines from at least two different endorsements.

GCSE in Art and Design (Fine Art)

Fine art may be defined as work which is produced as an outcome of students' personal experiences, rather than that which is created exclusively for a practical function or that which is the outcome of a tightly prescribed brief.

Work produced for this qualification will demonstrate the use of formal elements and creative skills, and give form to individual thoughts, feelings, observations and ideas. Students will show evidence of trying to extend their own and others' ways of seeing the world. They will use the language of the subject sensitively and thoughtfully to support their intentions.

In the context of this specification, disciplines will include painting and drawing, printmaking, sculpture and alternative media.

For this endorsement, students will need to work in at least **one** discipline for the **GCSE Short Course** and at least **two** disciplines for the **GCSE**.

Painting and drawing

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- some of the following qualities – plasticity, opacity, translucence, malleability and transparency of the media
- form, tone, texture and shape
- the different purposes of mark-making
- the relationships between hues, tints, tones and value
- the use of a range of tools and surfaces such as brushes, knives, sponges, fingers and rags, papers, card, canvas
- some of the following materials – graphite, wax crayon, oil pastel, soft pastel, aquarelle, charcoal, ink, chalk, conté crayon, paint and dyes
- work in one of the following – figurative, representational, abstract
- contextual connections between their work and the work of others, extracting and using meaningful information
- technical skills in an appropriate range of media.

Printmaking

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- surface qualities and the transmission of the qualities of block, plate or screen to a printing surface such as paper or fabric
- the appropriateness of the medium to images and the ability to realise the full potential of their ideas through the techniques of printmaking
- contextual connections between their work and the work of others, extracting and using meaningful information
- some of the following printing processes: screen printing, in which stencils are used to control the distribution of ink; intaglio printing, in which lines are incised into blocks or plates; relief printing, in which the image is transferred via the raised surface of the block.

Sculpture

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- producing forms in three dimensions, utilising volume, space, materials and movement
- ways in which some materials (such as card, metals and plastics) can be fixed or joined using processes such as soldering, brazing, welding, glueing, jointing, riveting and bolting
- contextual connections between their work and the work of others, extracting and using meaningful information
- some modelling techniques, for example the manipulation of plastic materials such as clay, plaster or wax using hands and/or tools, carving, cutting and abrading
- how materials could be used, such as wood, stone, plaster, leather, clay, textiles, card, plastics, wax and found objects.

Alternative media

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the production of artworks in a range of non-traditional media, such as mixed media, installation, site-specific work, assemblage, digital, film and video
- contextual connections between their work and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriateness of the chosen media and the ability to realise the full potential of their ideas through the techniques used.

GCSE in Art and Design (Three-dimensional Design)

Three-dimensional design is primarily concerned with designing for product, stage, interiors and architecture, to meet a need in a functional and aesthetic manner. Students should show evidence of understanding the appropriateness of the medium to function and of fitness for purpose. Students should be able to realise the full potential of their ideas through the technical processes associated with three-dimensional design. A practical consideration of form, function, materials, and the ultimate destination and utilisation of the design or artefact in time and space, should also be evident. Students should understand the circular nature of the design process from concept, formulation and analysis of a brief, research, experimentation to realisation.

In the context of this specification, disciplines include scenography, architectural, environmental and interior design, jewellery, product design and ceramic design.

For this endorsement, students will need to work in at least **one** discipline for the **GCSE Short Course** and at least **two** disciplines for the **GCSE**.

Scenography

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the means of developing ideas for sets, stage and theatre involving plans, scale drawings, perspectives, props, costume, maquettes and final outcomes which may be in the form of design sheets or models
- performance spaces, in particular those which involve the use of a proscenium arch stage, traverse, end on, thrust stage, theatre in the round, for film and television, promenade, on location and areas that can be adapted for performance requirements and that may include computer-generated ideas and developments
- the relationship between the demands of text, script, sound, choreography, stage directions, screenplay and spatial design
- the specific production demands, involving sight lines, lighting design, continuity and scenery changes
- contextual references which may be explored appropriately and effectively providing essential production information.

Architectural, environmental and interior design

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- appropriate drawing skills, in particular the relation of plan to elevation and, where appropriate, the preparation of perspectives, visualisations, models, fly-throughs and axonometric drawings
- factors that determine the realisation of design solutions within the built environment, including colour, texture, fabrics, construction, orientation and the organisation and use of light and space, which may include computer-generated ideas and developments
- the particular context determined by the requirements of the design. Students will be expected to show, through their research and identification of design problems, knowledge of the work of others when confronting spatial design requirements.

Jewellery

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the generation and development of jewellery design ideas which will include appropriate drawing skills, digital or other designs and the preparation of maquettes
- some of the processes and techniques involved with forming and embellishing such as cutting, shaping, bending, soldering, gluing, fastening
- where appropriate, jewellery techniques of casting and enamelling
- contextual connections between their jewellery designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- colour, form, tone, texture and shape in the realisation of jewellery design concepts.

Product design

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the generation and development of product design ideas which will include appropriate drawing skills, digital or other designs and the preparation of maquettes
- the appropriate and necessary skills of modelling, bending, cutting and fastening in some of the following: card, laminates, clay, wood, plastics, glass, metal
- contextual connections between their product designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- the realisation of product design concepts through an understanding of structure, form, shape and surface.

Ceramic design

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- ceramics as a sculptural medium, studio ceramics, functional ceramics, as a craft, as a product
- some of the following ceramics techniques: casting, throwing, hand-building methods, mould-making, model making, forming, finishing, CAD/CAM, surface decoration
- some of the following materials: the use of slips, oxides, pigments and glazes
- the processes and techniques of firing clay
- contextual connections between their ceramic designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- colour, form, tone, texture and shape in the realisation of ceramic design concepts.

GCSE in Art and Design (Textile Design)

Textile design involves creation, selection and manipulation across a variety of practices. Contemporary practice is often a hybrid activity that brings together different features of textile disciplines, using combinations of different disciplines freely and often embracing both traditional and contemporary technologies.

The tools used in textile design are wide ranging, encompassing traditional handcrafts and computer-aided technology, for example hand embroidery and computerised sewing machines, knitting machines and looms. Natural and manufactured materials, including paper, wire, tissue, gauze, plastics, recycled packaging and cloths such as silk, wool, cotton, polyester and hessian, are used to address aspects of design in fashion, furnishing and fine art.

In the context of this specification, disciplines include constructed textiles, dyed textiles, printed textiles, fine art textiles and fashion textiles.

For this endorsement, students will need to work in at least **one** discipline for the **GCSE Short Course** and at least **two** disciplines for the **GCSE**.

Constructed textiles

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the means of recording and developing ideas in any suitable media
- contextual connections between their constructions and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriate and necessary manipulative skills, working with a variety of processes and materials as outlined below
- one or more of the following: weaving (tapestry, hand-loom, powered loom, off-loom), knitted structures (hand knitting, knitting machines, knotting, crochet, innovative manipulation of threads), embroidery (hand and sewing machines), appliqué and felted textiles, the use of CAD in print, knit or weave, new textile technologies and fibres, constructed textiles for the body (health, wellbeing, fashion, accessories), constructed textiles for the built environment (interiors, furnishings, transport).

Dyed textiles

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the means of recording and developing ideas in any suitable media
- contextual connections between their colourwork and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriate and necessary manipulative skills, working with a variety of processes and materials as outlined below
- one or more of the following: batik, silk painting, tie and dye, handpainting and spraying, use of natural and artificial fibres, natural and synthetic dye colourants.

Printed textiles

Students will be expected to develop a knowledge and understanding of:

- the means of recording and developing ideas in any suitable media
- contextual connections between their printwork and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriate and necessary manipulative skills, working with a variety of processes and materials as outlined below
- one or more of the following: mono-print, transfer, relief-print, woodblock, lino-cut, silk-screen, embossing, laser cut, CAD, using a range of materials and surfaces.

Fine art textiles

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the means of recording and developing ideas in any suitable media
- contextual connections between their textile explorations and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriate and necessary manipulative skills needed to combine and exploit a range of materials and approaches which reflect contemporary fine art textile practice
- a range of textile techniques chosen from other textile disciplines
- how textiles can be explored through fine art disciplines.

Fashion textiles

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the means of recording and developing ideas in any suitable media
- contextual connections between their fashion designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- the appropriate and necessary manipulative skills needed to combine and exploit a range of materials and approaches which reflect contemporary fashion and textile practice
- one or more of the following: pattern cutting, adornment, accessories, illustration, fashion design, technology of textiles, fabrics and garments, sustainable fashion and textiles, ethical manufacture, links to the media and music industries.

GCSE in Art and Design (Photography – Lens and Light-based Media)

Photography lens and light-based media includes works in film, video, digital imaging and light-sensitive materials. Sometimes, techniques and processes are used to convey messages and create works related to other disciplines, such as web-based animations, photographic images in printed journals, light projections within theatrical or architectural spaces.

Work in photography lens and light-based media should be a means of personal enquiry and expression involving the selection and manipulation of images. Students must use creative approaches which go beyond observation and recording.

In the context of this specification, disciplines will include film-based photography, digital photography, moving image and photography genres.

For this endorsement, students will need to work in at least **one** discipline for the **GCSE Short Course** and at least **two** disciplines for the **GCSE**.

Film-based photography

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the use of light as the most important element in photography
- film types, film speeds and specialised films which facilitate the processes of generating and developing ideas
- viewpoint, composition, focus, shutter speed, exposure
- darkroom techniques involving the recognition of appropriate paper types, developing and printing, emulsions, exposures, tone and contrast
- contextual connections between their film-based work and the work of others, extracting and using meaningful information
- acquisition and manipulation of the image through computers, scanners, photocopiers and computer software.

Digital photography

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the use of light as the most important element in photography
- the basis of digital photography, including pixel and digital processing
- viewpoint, composition, focus, shutter speed, exposure
- the use and qualities of image acquisition hardware and software, and image manipulation and analogies between digital and other forms of photography
- the relationships between colour and tone for screen and print-based media
- contextual connections between students' digital work and the work of others, extracting and using meaningful information
- the use of a range of source material, software and hardware in the generation and development of ideas.

Moving image

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- storyboards, scripting, camera angles, viewpoints, length of shot, cutting, composition, cropping and pacing which must include ideas and developments
- qualities of lighting in both studio and location-based work
- various animation processes, such as stop-frame, rostrum and 3D modelling, and associated hardware and software
- qualities and functions of various film and video formats, for example 16 mm film, analogue video, digital video, .flv, .mov, .wmv
- the use of sound, narration and storyline and their relation to moving images
- editing, including the variety of ways in which images might be juxtaposed to create appropriate effects
- contextual connections between their moving image work and the work of others, extracting and using meaningful information
- the work of others as a means of extending their film and video vocabulary.

Photography genres

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the production processes in a range of photography genres, such as photojournalism, documentary, street, fashion, landscape, portrait, fine art, panoramic, wildlife, forensic, mobilography
- qualities of lighting in both studio and location-based work
- the suitability of tools and equipment for different genres
- qualities and functions of various genres
- the relationships between photography genres and how they relate to genres in art and design
- contextual connections between their genre photographs and the work of others, extracting and using meaningful information
- the work of others as a means of extending their genre vocabulary.

GCSE in Art and Design (Graphic Communication)

Graphic communication conveys information and ideas through visual, aural, tactile and other sensory means. Often, work is realised in two-dimensional form but carries the illusion of three dimensions through the manipulation of images and the formal elements. The critical element for a graphic designer is the successful communication of a message through the organisation of images and words. The use of information technology within graphic communication has taken on an increasing importance in recent years, changing working practices and leading to new forms of communication and presentation.

Students must be alert to the possibilities offered by a huge range of materials and processes within graphic communication, and of the important role of signs and symbols. In producing graphic solutions to defined problems, students must be able to balance aesthetic and commercial considerations.

Students must investigate specific areas of a design problem, determine relevant sources of information and use them to research and define possible solutions. Ideas should be developed using appropriate design methodology, recognising the constraints of moral, social, cultural, environmental, economic and legal issues.

In the context of this specification, disciplines will include advertising, illustration, packaging, typography and interactive media.

For this endorsement, students will need to work in at least **one** discipline for the **GCSE Short Course** and at least **two** disciplines for the **GCSE**.

Advertising

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- how communication is used to convey information, make a brand image familiar, sell a product or service
- promotional campaigns and corporate identity design
- advertising design briefs, the client, the audience
- the use of images and typography in print or onscreen, interactive use in digital or analogue devices
- contextual connections between their work and the work of others, extracting and using meaningful information
- the advertising message and the links to images, artefacts, ideas and feelings.

Illustration

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the relationships between illustration and narrative
- illustration briefs, the client, the audience
- thumbnails, sketches, dissections, plans and elevations
- contextual connections between their illustrations and the work of others, extracting and using meaningful information
- illustration for a variety of purposes, including books, magazines, advertising, medical illustration, storytelling, animation, DVD or CD cover illustration, using a variety of media.

Packaging

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- how packaging is determined by its contents
- packaging briefs, the client, the audience
- making suitable production drawings, using a variety of media
- surface decoration, illustration or pattern for packaging
- development and construction of three-dimensional prototypes
- contextual connections between their package designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- how to plan and develop procedures for manufacture and making.

Typography

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- the relationship between letter forms, their disposition and text
- the development of font types, serif and sans serif fonts, both traditional and digital
- leading, paragraph indents, hanging indents, justification, alignment, headings, kerning and sub-headings
- contextual connections between their typographic designs and the work of others, extracting and using meaningful information
- the specific typographical requirements for digital and print-based products, for example magazine design, newspaper design, web page design, leaflet and poster design.

Interactive media

Students will be expected to develop knowledge and understanding of:

- 2D digital graphic design techniques, including page layout, web design, style sheets, layering, image manipulation, compression, resizing, sketching
- 3D digital graphic techniques, including modelling objects, rotation, milling, lathing, extruding, linking, creating and applying textures and lighting effects
- time-based digital graphic techniques, including interaction, navigation, storyboarding, sound, moving image, animation
- contextual connections between their interactive media work and the work of others, extracting and using meaningful information
- a variety of presentation formats for different audiences, including the following: web-based, projection, television, touch screen, consoles, mobile devices, CD ROM and DVD.

About new media (for all endorsements)

New media is a term used to describe new technologies, the transformation of 'old media' through digital technologies and the resulting changes in communication and culture.

All endorsements allow students to work with both traditional and new media. Students are allowed to work solely with new media within any endorsement, provided the aims and Assessment Objectives are met.

Many contemporary artists and designers use new media to develop and create work. New media presents a challenge to rethink the ways in which skills, knowledge and understanding are applied in creative production.

New media disciplines

Students may use new media within any endorsement. For example, alternative media, architectural, environmental and interior design, constructed textiles, film and video and illustration all offer varied possibilities for the use of new media.

New media working

New media can be applied separately or in conjunction with traditional media to develop knowledge, skills and understanding. It gives students the opportunity to:

- develop ideas in an experimental way and take risks
- create e-portfolios, recording personal enquiries, experiences, ideas, information and insights
- access animation, video, photography and other forms of digital image making
- organise and present work
- discover creative potential for personal enquiry and expression by engaging in different kinds of activities
- gain access to works of art, craft and design, past and present, from across the world, through visits to virtual galleries
- review, refine and modify two- and three-dimensional work in progress
- work with others to develop ideas
- share their ideas and outcomes with a wide audience
- develop work across subject areas.

Assessment guidance grid

The Assessment Guidance Grid on pages 32-33 should be used for **each unit** to establish the marks given for each Assessment Objective. Each Assessment Objective is allocated a maximum of 20 marks, therefore the maximum mark for each unit is 80 marks.

The grid used for entering student's marks is available on the Edexcel website at www.edexcel.com. This document, together with the signed authentication forms, should be included with the samples for external moderation.

ASSESSMENT GUIDANCE GRID for Unit 1 and Unit 2

All four Assessment Objectives must be met in each unit. A mark out of 20 should be awarded for each Assessment Objective. The four marks should then be added together to give a total mark out of 80 for each unit. Written communication, where appropriate, should be assessed in an integrated way with other submissions (see page 42). All creditworthy responses should be rewarded through a sufficiently flexible interpretation.

MARKS	AO1 Develop their ideas through investigations informed by contextual and other sources, demonstrating analytical and cultural understanding	AO2 Refine their ideas through experimenting and selecting appropriate resources, media, materials, techniques and processes	AO3 Record ideas, observations and insights relevant to their intentions in visual and/or other forms	AO4 Present a personal, informed and meaningful response demonstrating analytical and critical understanding, realising intentions and, where appropriate, making connections between visual, written, oral or other elements.
Below GCSE level (0)	No rewardable work at this level	No rewardable work at this level	No rewardable work at this level	No rewardable work at this level
Limited (1-4 marks) The following are indicators of the attributes of a student demonstrating limited ability.	Ideas from a given starting point are partially developed with attempts at researching the work of others.	Minimal exploration of resources and processes appropriate to ideas. Literal and hesitant experimental development.	Inconsistent use of visual/other forms and any writing where included, with minimal use of first hand materials. Recording shows elementary connection to intentions.	Presentation of evidence shows little connection to sources, with partial realisation of intentions through a personal response.
Basic (5-8 marks) The following are indicators of the attributes of a student demonstrating basic ability.	Straightforward ideas are considered from a few starting points, informed by an emerging critical understanding, in response to a range of sources.	Adequate selection and experimentation. Ideas show some refinement through more appropriate use of resources and processes.	Some focus and relevance to intentions with adequate use of visual/other forms. Recording of ideas, observations and expression of any specialist terms often unrefined.	Deliberate and methodical responses lead to adequate realisation of intentions, the personal response showing superficial connections with ideas and sources.
Competent (9-12 marks) The following are indicators of the attributes of a student demonstrating competent ability.	Own ideas provide a starting point and are developed using sufficient skill, based on adequate research. Analysis of own and others' work shows a degree of critical understanding.	Appropriate, sometimes predictable, selection and experimentation with a broadening range of resources and processes.	Relevant selection in recording from sources, using growing technical control, including expression of specialist terms where included, to support and communicate the intention in their ideas with visual/other forms.	Work presented shows emerging individual qualities and intentions are appropriately realised. Personal responses demonstrate connections between sources and contexts.

MARKS	AO1 Develop their ideas through investigations informed by contextual and other sources, demonstrating analytical and cultural understanding	AO2 Refine their ideas through experimenting and selecting appropriate resources, media, materials, techniques and processes	AO3 Record ideas, observations and insights relevant to their intentions in visual and/or other forms	AO4 Present a personal, informed and meaningful response demonstrating analytical and critical understanding, realising intentions and, where appropriate, making connections between visual, written, oral or other elements.
Confident (13-16 marks) The following are indicators of the attributes of a student demonstrating confident ability.	A diverse range of ideas is being explored with exciting and imaginative developments. Personal, refined judgment conveys understanding of more complex issues.	Effective, coherent selection, experimentation and exploration of the potential and limitations of processes and resources.	Selecting and recording from sources is purposeful, relevant and clear. Assured use of visual/other forms, consistent command of skills, techniques. Any specialist terms are expressed accurately.	Produces skilful, personal outcomes showing consistent application, knowledge and understanding. Effective and diverse connections are made in realising intentions in a coherent outcome.
Fluent (17-20 marks) The following are indicators of the attributes of a student demonstrating fluent ability.	Imaginative ideas supported by perceptive, sustained investigations. Independent, sensitive insights are supported by skilful use of critical understanding.	Insightful and in-depth review, resulting in creative and imaginative developments. Recognises the full potential of materials, techniques and processes selected.	Perceptive grasp of ideas and issues recorded, evidenced through sustained, comprehensive and creative use of visual/other forms. Any specialist terms are used appropriately and are expressed highly accurately.	Intentions are fully realised through personal outcomes, demonstrating original, imaginative, inventive and exciting qualities, with highly appropriate connections between elements.

ANEXO D

Cambridge IGCSE Art and Design. Syllabus.

Syllabus

Cambridge IGCSE Art and Design

Cambridge International Certificate*

Syllabus code 0400

For examination in June and November 2013



UNIVERSITY of CAMBRIDGE
International Examinations

*This syllabus is accredited for use in England, Wales and Northern Ireland as a Cambridge International Level 1/Level 2 Certificate.

Contents

Cambridge IGCSE Art and Design Syllabus code 0400

1. Introduction	2
1.1 Why choose Cambridge?	
1.2 Why choose Cambridge IGCSE Art and Design?	
1.3 Cambridge International Certificate of Education (ICE)	
1.4 UK schools	
1.5 How can I find out more?	
2. Assessment at a glance	5
3. Syllabus aims and objectives	8
3.1 Introduction and aims	
3.2 Assessment Objectives	
4. Description of components	10
4.1 Component 1: Observational/Interpretative Assignment	
4.2 Component 2: Design Assignment	
4.3 Component 3: Critical and Historical Assignment	
4.4 Component 4: Coursework Assignment	
5. Curriculum content	17
6. Assessment criteria	24
7. Coursework: guidance for Centres	26
7.1 Marking and moderation of Coursework	
Forms: Individual Candidate Record Card	
Coursework Assessment Summary Form	
8. Grade descriptions	33
9. Appendix A: Guide to administering Art and Design examinations ..	34

10. Appendix B: Art and Design Identification labels	40
11. Appendix C: Additional information.....	41
12. Appendix D: Additional information – Cambridge International Certificates.....	43

1. Introduction

1.1 Why choose Cambridge?

University of Cambridge International Examinations (CIE) is the world's largest provider of international qualifications. Around 1.5 million candidates from 150 countries enter Cambridge examinations every year. What makes educators around the world choose Cambridge?

Recognition

Cambridge IGCSE is internationally recognised by schools, universities and employers as equivalent to UK GCSE. Cambridge IGCSE is excellent preparation for A/AS Level, the Advanced International Certificate of Education (AICE), US Advanced Placement Programme and the International Baccalaureate (IB) Diploma. Learn more at www.cie.org.uk/recognition.

Support

CIE provides a world-class support service for teachers and exams officers. We offer a wide range of teacher materials to Centres, plus teacher training (online and face-to-face) and candidate support materials. Exams officers can trust in reliable, efficient administration of exams entry and excellent, personal support from CIE Customer Services. Learn more at www.cie.org.uk/teachers.

Excellence in education

Cambridge qualifications develop successful candidates. They build not only understanding and knowledge required for progression, but also learning and thinking skills that help candidates become independent learners and equip them for life.

Not-for-profit, part of the University of Cambridge

CIE is part of Cambridge Assessment, a not-for-profit organisation and part of the University of Cambridge. The needs of teachers and learners are at the core of what we do. CIE invests constantly in improving its qualifications and services. We draw upon education research in developing our qualifications.

1. Introduction

1.2 Why choose Cambridge IGCSE Art and Design?

Cambridge IGCSE Art and Design is accepted by universities, art colleges and employers as evidence of experiences and skills in developing and producing a range of artefacts and designs showing visual knowledge and understanding along with critical and cultural awareness.

Art and Design complements literary, mathematical, scientific and factual subjects. It is especially concerned with the development of visual perception and aesthetics. The subject encourages visual communication and is a means of expressing ideas and feelings.

Successful Art and Design candidates gain lifelong skills, including:

- confidence and enthusiasm as they develop technical skills in two and three dimensional form and composition
- the ability to identify and solve problems in visual and tactile forms
- how to develop ideas from initial attempts to final solutions.

1.3 Cambridge International Certificate of Education (ICE)

Cambridge ICE is the group award of the International General Certificate of Secondary Education (IGCSE). It requires the study of subjects drawn from the five different IGCSE subject groups. It gives schools the opportunity to benefit from offering a broad and balanced curriculum by recognising the achievements of students who pass examinations in at least seven subjects, including two languages, and one subject from each of the other subject groups.

The Cambridge portfolio of IGCSE qualifications provides a solid foundation for higher level courses such as GCE A and AS Levels and the International Baccalaureate Diploma as well as excellent preparation for employment.

A wide range of IGCSE subjects is available and these are grouped into five curriculum areas. Art and Design (0400) falls into Group V, Creative, Technical and Vocational Subjects.

Learn more about ICE at www.cie.org.uk/qualifications/academic/middlesec/ice.

1. Introduction

1.4 UK schools

This syllabus is accredited for use in England, Wales and Northern Ireland. Information on the accredited version of this syllabus can be found in the appendix to this document.

Achievement and Attainment Tables

Certain Cambridge IGCSEs and Cambridge International Certificates are now included in the Achievement and Attainment Tables for schools in England. For up to date information on the performance tables, including subjects eligible for inclusion in the English Baccalaureate, please go to the Department for Education website at www.education.gov.uk/performance-tables.

1.5 How can I find out more?

If you are already a Cambridge Centre

You can make entries for this qualification through your usual channels, e.g. CIE Direct. If you have any queries, please contact us at international@cie.org.uk.

If you are not a Cambridge Centre

You can find out how your organisation can become a Cambridge Centre. Email us at international@cie.org.uk. Learn more about the benefits of becoming a Cambridge Centre at www.cie.org.uk

2. Assessment at a glance

Cambridge IGCSE Art and Design Syllabus code 0400

All candidates take **one** of the following options:

Option A	Requirement	Weighting
Component 1 Observational/Interpretative Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Component 2 Design Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Option B	Requirement	Weighting
Component 1 Observational/Interpretative Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Component 3 Critical and Historical Assignment Total marks = 100 Assessed by CIE	Folder of 1500–2000 words with illustrative material (maximum size A2). Submit by 30 April for June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Option C	Requirement	Weighting
Component 1 Observational/Interpretative Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Component 4 Coursework Assignment* Total marks = 100 Centre based assessment, moderated by CIE	One final outcome** plus supporting portfolio (maximum size of outcome and portfolio is A2, up to 4 sheets (8 sides) of work in portfolio). Submit by 30 April for June session or 31 October for the November session.	50% of total marks

2. Assessment at a glance

Option D	Requirement	Weighting
Component 2 Design Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Component 3 Critical and Historical Assignment Total marks = 100 Assessed by CIE	Folder of 1500–2000 words with illustrative material (maximum size A2). Submit by 30 April for June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Option E	Requirement	Weighting
Component 2 Design Assignment Total marks = 100 8 hour practical examination assessed by CIE	Examination piece plus up to two sheets (four sides) of supporting studies (maximum size A2). The last possible examination date is 30 April for the June session or 31 October for the November session.	50% of total marks
Component 4 Coursework Assignment* Total marks = 100 Centre based assessment, moderated by CIE	One final outcome** plus supporting portfolio (maximum size of outcome and portfolio is A2, up to 4 sheets (8 sides) of work in portfolio). Submit by 30 April for June session or 31 October for the November session.	50% of total marks

* In order for a Centre to undertake internal assessment of Coursework in Art and Design, at least one teacher must hold the appropriate certificate or letter of accreditation from CIE. The accreditation can be obtained by successful completion of the requirements of the *Art and Design Coursework Training Handbook* (CTH). Teachers who already have experience in Centre-based assessment may apply to CIE to be accredited without such training by submitting their CV, but such exemption is not given automatically (see *Handbook for Centres 2013*).

** One final outcome could be a series of photographic prints, a series of sculptures, or triptych, for example, if from the outset the intention was always to produce several related items.

2. Assessment at a glance

Availability

This syllabus is examined in the May/June examination session and the October/November examination session.

This syllabus is available to private candidates (not option C or E).

Combining this with other syllabuses

Candidates can combine this syllabus in an examination session with any other CIE syllabus, except:

- syllabuses with the same title at the same level
- 6010 Art

Please note that IGCSE, Cambridge International Level 1/Level 2 Certificates and O Level syllabuses are at the same level.

3. Syllabus aims and objectives

3.1 Introduction and aims

An Art and Design course should encourage personal expression, imagination, sensitivity, conceptual thinking, powers of observation, an analytical ability and practical attitudes. It should lead to greater understanding of the role of the visual arts in the history of civilisations and widen cultural horizons and enrich the individual. In addition, it should combine a breadth and depth of study so that it may accommodate a wide range of abilities and individual resources.

Art and Design complements literary, mathematical, scientific and factual subjects. It is especially concerned with the development of visual perception and aesthetics and is a form of communication and a means of expressing ideas and feelings.

This syllabus is intended as a broad course exploring practical and critical/contextual work through a range of two-dimensional and/or three-dimensional processes. Where Art and Design as a title or descriptor is used in this syllabus, it also encompasses new media and technologies in addition to traditional media and processes

Cambridge IGCSE Art and Design is designed as a two year course for examination at age 16 plus.

It encourages candidates to develop:

1. an ability to record from direct observation and personal experience;
2. an ability to identify and solve problems in visual and/or other forms;
3. creativity, visual awareness, critical and cultural understanding;
4. an imaginative, creative and personal response;
5. confidence, enthusiasm and a sense of achievement in the practice of Art and Design;
6. growing independence in the refinement and development of ideas and personal outcomes;
7. engagement and experimentation with a range of media, materials and techniques, including new media where appropriate;
8. experience of working in relevant frameworks and exploration of manipulative skills necessary to form, compose and communicate in two and/or three dimensions;
9. knowledge of a working vocabulary relevant to the subject and an interest in, and a critical awareness of, other practitioners, environments and cultures;
10. investigative, analytical, experimental, interpretative, practical, technical and expressive skills which aid effective and independent learning.

3. Syllabus aims and objectives

3.2 Assessment Objectives

To pass Cambridge IGCSE Art and Design candidates must meet the following Assessment Objectives (AOs) which apply to all components:

	Weighting
AO1 Gathering, recording, research and investigation	20%
(a) Investigate and research a variety of appropriate sources	
(b) Record and analyse information from direct observation and/or other sources and personal experience	
AO2 Exploration and development of ideas	20%
(a) Explore a range of visual and/or other ideas by manipulating images	
(b) Show a development of ideas through appropriate processes	
AO3 Organisation and relationships of visual and/or other forms	20%
(a) Organise and use visual and/or other forms effectively to express ideas	
(b) Make informed aesthetic judgements by recognising the effect of relationships between visual and/or other forms	
AO4 Selection and control of materials, media and processes	20%
(a) Show exploration and experimentation with appropriate materials	
(b) Select and control appropriate media and processes, demonstrating practical, technical and expressive skills and intentions	
AO5 Personal vision and presentation	20%
(a) Show personal vision and commitment through an interpretative and creative response	
(b) Present an informed response through personal evaluation, reflection and critical thinking	
	100%

4. Description of components

4.1 Component 1: Observational/Interpretative Assignment

The paper

An externally set, eight-hour assignment marked by CIE. The examination allows candidates to respond in either an observational **or** interpretative manner **or** a combination of both.

Whichever approach is selected, first hand studies from primary sources must be used as the starting point for the development of ideas.

The questions act as starting points for the candidate's focus of study and all questions are broad and flexible. Candidates should support the examination piece with investigation, research, evaluation and development. The examination piece may be produced in any two- or three-dimensional medium or combination of media, including printmaking, textiles, and lens-based media and new digital technology. Any three-dimensional outcomes should be submitted through photographic or digital means.

Question papers will be uploaded to the Teacher's Support website (<https://teachers.cie.org.uk>) and CIE Direct (<https://direct.cie.org.uk> see 'Support Materials' – 'syllabus resources') on **1 January** for the June examination session and **1 July** for the November examination session. They will **not** appear in Centres' in-boxes on CIE Direct.

All candidates must have **eight weeks'** preparation time which they should use to choose the appropriate question, form their ideas and make supporting studies. The last possible date for examination is **30 April** in the May/June session and **31 October** in the October/November session.

Supporting studies

The supporting studies must consist of not more than two sheets of A2 (this may or may not be double sided i.e. a maximum of four sides). Centres are reminded that this is the maximum and that candidates can submit less work if appropriate. **Quality of work is more important than the amount of work: weaker work submitted may have a detrimental effect on the total mark awarded.**

Candidates may seek initial guidance regarding the selection of question and appropriate choice of materials and processes at the beginning of the preparation time. They should then be advised to work independently.

Examination piece

Candidates must take their supporting studies with them into the examination room and should refer to them during the examination. The supporting studies must then stay with the examination work until the examination has been completed, after which the Centre must send both the supporting studies and the examination work to CIE for assessment.

4. Description of components

CIE will assess the examination piece together with the supporting studies.

Centres should refer to Appendix and the *Handbook for Centres* for further guidance and invigilation instructions. Candidates should be familiar with the Assessment Objectives by which their work will be assessed.

4.2 Component 2: Design Assignment

The paper

An externally set, eight hour assignment marked by CIE. The examination tests the candidate's ability to research, analyse and develop ideas to a design brief, and to arrive at an appropriate solution. All questions are for designs initially developed on paper (these can be continued into three-dimensional structures but any three-dimensional solutions should then be recorded through photographic or digital means).

Questions are based on a **selection** of the following:

- Graphic design, to include lettering and typography in relation to images, and illustration and calligraphy. Questions will be set to include logos, posters, book, CD and DVD covers, publicity brochures, as well as a focus on selected verse or literary extracts;
- Textile design to include repeat pattern motifs for particular contexts and fashion design based on specific themes;
- Interior design to include murals, mosaics and hangings, stained glass windows and other surface and decorative enhancements within a specific context or theme;
- Environmental design to include architectural drawings, plans, elevations and modelled outcomes together with the use of materials for construction.

Candidates should be aware of the design constraints which affect the commercial application of design as well as historical and contemporary practice, relevant to their chosen design brief. In their supporting studies, they must show that alternative solutions to the initial brief have been considered.

The development of images **must** be the candidates' own work. The recording and manipulation of images through different technical processes, including collage, montage, computer programmes and personal digital photography is encouraged. The design solution for the examination work may also make use of such processes. Teachers should advise their candidates that media and materials should be selected for clarity of graphic communication.

4. Description of components

Photography may be used within this paper, but must reflect the context, for example, fashion or advertising. Basic photographic skills are required, through the use of black and white or colour photos, as appropriate. Candidates should demonstrate their understanding through juxtaposition of image and text, cropping images, selective enlargement and the use of natural or artificial lighting.

Some use of secondary or existing sources is acceptable, but needs to be acknowledged or attributed. Secondary sources may be used appropriately but the candidates' own work must form the larger proportion of supporting work. This also applies to images downloaded from the internet such as pre-designed clip art.

Question papers will be uploaded to the Teacher Support website (<https://teachers.cie.org.uk>) and CIE Direct (<https://direct.cie.org.uk>) on **1 January** for the June examination session and **1 July** for the November examination session.

All candidates must have **eight weeks'** preparation time which they should use to choose the appropriate question, form their ideas and make supporting studies. The last possible date for examination is **30 April** in the May/June session and **31 October** in the October/November session.

Supporting studies

The supporting studies must consist of not more than two sheets of A2 (this may or may not be double sided i.e. a maximum of four sides). Centres are reminded that this is the maximum and that candidates can submit less work if appropriate. **Quality of work is more important than the amount of work: any weaker work submitted may have a detrimental effect on the total mark awarded.**

Candidates may seek initial guidance regarding the selection of question and appropriate choice of materials and processes at the beginning of the preparation time. They should then be advised to work independently.

Examination piece

Candidates must take their supporting studies with them into the examination room and should refer to them during the examination. The supporting studies must then stay with the examination work until the examination has been completed, after which the Centre must send both the supporting studies and the examination work to CIE for assessment.

Centres should refer to Appendix and the *Handbook for Centres* for further guidance and invigilation instructions. Candidates should be familiar with the Assessment Objectives by which their work will be assessed.

CIE will assess the examination piece and supporting studies.

4. Description of components

4.3 Component 3: Critical and Historical Assignment

An internally set assignment marked by CIE. There is no question paper for this component. The assignment relates to any aspect of Art or Design of interest to the candidate. This should be a critical and visual appraisal or theoretical study undertaken in a written and practical form, including drawings, paintings, photographs or video work. Emphasis can be on materials and processes (**Materials-based approach**) or a written critical **Evaluative study**.

Candidates must demonstrate an understanding of the inter-relationship between an area of practical art and design and the theoretical knowledge which informs such work, through the specific skills of research, critical analysis, visual analysis, written text and practical artwork.

There must be a degree of first-hand research undertaken by the candidate, such as viewing paintings, buildings or artefacts or interviewing an artist or designer. The study of techniques or production processes is also appropriate but must be supported by reference to a named practitioner so that work can be viewed at first-hand; candidates are therefore advised to select work that is accessible in their locality. This first-hand observation should be supported with secondary information from sources such as books, slides, videos and web sites which will inform the work. Candidates must give clear details as to their first-hand study and sources.

Materials-based approach

Candidates should research and analyse the way in which artists, architects and designers work, how materials are used and techniques employed for effective outcomes. This should be a practical process with annotation. Study with a more materials base on how works of art are made could be in any of the following formats:

- a detailed exploration of a sculptural technique e.g. how artists have used clay or bronze in different ways;
- a practical study of watercolour techniques or brushwork in the work of three artists;
- a comparison of the techniques of fresco and oil painting or modelling and carving in sculpture;
- the contrast of etching, lithography, lino cutting and silkscreen;
- the use of materials in architecture e.g. wood, glass, iron, steel, concrete;
- the techniques and technical development of one practitioner;
- the experience and outcomes of working with an artist in residence;
- the technical innovations and techniques of **one** chosen movement or style e.g. the Impressionists' use of colour and brushwork;
- shadow and light in painting inspired by Caravaggio, for example.

4. Description of components

Evaluative study

Candidates should research works of art, design or architecture and make a written and visual critical analysis which explores theoretical aspects of the subject. Candidates should be able to communicate an understanding of the underlying reasons why works of art appear as they do and the influences and events which affected their manufacture and the way the artist works. This will require candidates to place works of art, individual practitioners, different styles and movements in an appropriate historical, social or cultural context.

Candidates' work must be a mixture of practical work or illustrated material in the form of drawings, paintings, prints, three-dimensional forms, photographs, digital processes, film or video and must include written critical evaluation. An understanding of subject terminology is expected.

This type of study could be in any of the following formats:

- a timeline which evaluates with text, images or three-dimensional works of art based on a selected theme such as still life, the human form, designed objects, a set of buildings;
- a comparative study of two different styles or movements in painting, sculpture, architecture or design;
- a comparison of selected works of art from two different periods, themes or cultures;
- a detailed study of one movement in art or one artist, architect or designer;
- a visual and written evaluation of a gallery or exhibition visit;
- a study of local buildings or a designed environment.

Presentation

It may be presented in any appropriate format, e.g.:

- a structured sequence of annotated drawings, paintings, photographs or three-dimensional objects;
- a visual and written analysis of between 1500–2000 words. This should be in a form that is easy to transport and handle, and no larger than A2 in size;
- a video, DVD, digital art or multimedia presentation (please ensure that any videos sent are VHS, any digitised or multimedia presentation must also be backed up by a hard copy).

Whatever format a candidate chooses, they are encouraged to submit an outline proposal (OPF). This is to provide support and guidance and whilst submission is recommended, it is by no means obligatory. Centres are reminded that the submission of an outline proposal does not constitute an entry. In their outline proposal, candidates should detail their:

- intentions
- details of research undertaken
- sources for first-hand study
- resources list
- suggested presentation.

Outline proposals can be submitted either electronically or in hard copy and feedback will be received within 28 days.

4. Description of components

Centres should refer to Appendix and the *Handbook for Centres* for further guidance. Candidates should be familiar with the Assessment Objectives by which their work will be assessed. **Quality of work is more important than the amount of work: any weaker work submitted may have a detrimental effect on the total mark awarded.**

CIE will assess the assignment.

4.4 Component 4: Coursework Assignment

An internally set assignment marked by the Centre, moderated by CIE.

In a course of at least one year, candidates are expected to have concentrated on **one** of the areas listed in the Curriculum content. From their course of study, they should select, for assessment by the Centre, one final outcome (see below) plus a supporting portfolio of work that directly relates to that one final outcome (size A2, **maximum** four sheets – eight sides).

One final outcome could be a series of photographic prints, a series of sculptures, and a triptych for example, if, from the outset, the intention was always to produce several related items.

The **one final outcome** should offer breadth and depth of exploration and inquiry, stimulated by the content set by the Centre. It must be the candidate's individual response produced from conception to the completion of the final outcome.

The **supporting portfolio** should contain work which shows the research, exploration, development and evaluation relevant to the one final outcome. Candidates should be reminded that the **quality of work is more important than the amount of work: any weaker work submitted may have a detrimental effect on the mark awarded.**

Work submitted should demonstrate evidence of:

- informed and personal exploration within the chosen area;
- recording, analysis, organisation and collection of observations, expressions and insights relative to ideas and intentions;
- experimentation with ideas, concepts, materials, techniques and processes;
- reflection, review and refinement.

Coursework should also include evidence of study and exploration of the practice of other related practitioners who inform the candidate's own work. The candidate's work should display an understanding of cultural and historical contexts in which the work of others is created.

4. Description of components

The Centre will assess the one final outcome together with the supporting portfolio and award a **single mark** out of 100. This will then be externally moderated by CIE. Centres will provide a breakdown of the five assessment objectives on the Individual Candidate Record Card.

Centres should refer to the *Handbook for Centres* for further guidance. Candidates should be familiar with the Assessment Objectives by which their work will be assessed.

See Appendix for further information regarding size and weight of work, inappropriate material, despatch of work.

5. Curriculum content

This syllabus has been designed to allow candidates to develop and produce personal responses that reflect a broad range of related activities, areas, and approaches to study. It has been devised to enable Centres to play on their strengths in terms of staff expertise and interests, and to provide candidates with choices, while at the same time ensuring a suitable breadth of study within the subject.

The areas listed below provide a broad framework of Art and Design practice, and indicate an approach which encourages exploration, within either traditional media or new media or a combination of both, providing all assessment objectives are met. Candidates are encouraged to produce a variety of creative responses through a range of materials, processes and techniques.

Candidates are **not** expected to produce work from all the areas.

They are, however, expected to:

- identify and research a particular aspect of Art and Design;
- carry out relevant exploration of materials, media and appropriate processes;
- document and evaluate ideas and concepts against aims and objectives as the work proceeds;
- develop these into a cohesive outcome.

Painting and Related Media

Candidates can submit work in any of the media outlined below for any of the four components.

In response to studies under this heading, candidates are expected to demonstrate skills in either a representational or descriptive manner, or they may be more imaginative and interpretative. In any case, work will evolve through investigation and development by the candidate. Responses may be based upon a directly observed starting point or subject, or they may be the candidate's personal response to a theme.

Subjects could include:

- landscapes,
- figure studies,
- portraits,
- the natural or man-made environment,
- still-life,
- artefacts,
- abstract notions or feelings,
- personal experiences,
- or visual ideas inspired by literary sources.

Candidates should learn to use a sketchbook to make visual and/or other appropriate researches and develop their ideas. They should also show knowledge of Art and Design from other cultures or history and relate it to their own studies.

5. Curriculum content

Painting and Drawing

Candidates should be encouraged to work from direct observation and to explore the use of tone, colour and composition, materials and context. This can be shown through the use of processes and use of media such as charcoal, pencil, pastels, acrylic, water colour, oil and inks.

Graphic Media

Candidates should be encouraged to demonstrate the communication of visual and/or other meaning through images. Candidates should explore an expressive and personal response in their work.

Printmaking

Candidates should be encouraged to explore image making rather than the specific design for industrial design processes such as repeat fabric design. Ideas and development will evolve through investigation, development and experience that could be gained from direct observation or be a personal response to a theme (see Printmaking section).

Other Related forms

Candidates should be encouraged to explore using traditional or new media or a combination of both. Candidates can also produce work for assessment in any 2D form such as collage or textiles. The use of mixed media or waste materials for collage is acceptable.

Printmaking

Candidates can submit work in any of the media outlined below for any of the four components.

This includes all aspects of printmaking that relate to image making rather than specific design for industrial processes such as repeat fabric design. Ideas and development will need to evolve through investigation, development and experience gained from direct observation or be a personal response to a theme. Candidates should explore a variety of printmaking techniques and produce either a series of related images or one-off prints using methods such as monoprinting, relief printing such as lino and/or wood cut, etching or screen printing.

Monoprinting

Candidates should be encouraged to explore a variety of traditional and new media approaches to monoprinting. Candidates should work in a range of different materials, not just glass, metal or plastic.

Relief Printing

Using traditional or new media or a combination of both, candidates should be encouraged to explore a variety of approaches. Candidates may employ a range of different materials, mixed media or use improvised or waste materials to create work.

5. Curriculum content

Etching

Candidates should be encouraged to explore the use of line, tone, texture and composition when using this process. Traditional and/or new media approaches should be encouraged when using metal or plastic plates.

Screen printing

Candidates should be encouraged to explore a variety of traditional and/or new media approaches to screen printing. Using traditional and/or digital processes, candidates should demonstrate an expressive and personal response in their work.

Three-Dimensional Studies

Candidates can submit work in any of any of the media outlined below for any of the four components.

Candidates may work in traditional media and/or new materials or a combination of both, but should show an understanding of three-dimensional qualities of volume, form, space appropriate to their chosen specialism. Candidates should create visual and/or other meaning through three-dimensional art by expressing functional and/or decorative responses. In sculpture, the work may be figurative or abstract; candidates can employ techniques of carving, modelling or construction. There should be some awareness of the roles sculpture has played in various societies.

In ceramics, candidates should study a range of techniques and become familiar with several methods of decoration, understanding firing and glazing, and have knowledge of the different uses of ceramics. They should be aware of aesthetic considerations and have some historical or cultural knowledge. Candidates should demonstrate an expressive and personal response in their work, appropriate to the task.

The supporting portfolio should include designs, notes on materials and processes, etc. Photographs of source material and other work should be included as should evidence of visits made in connection with the course of study.

Sculpture

Candidates should explore form, space, mass, volume, surface and materials. They should use a range of processes, techniques and materials, such as: carving and modelling, casting or constructing, plaster and wax.

Ceramics

Candidates should show an understanding of the processes involved in making, drying, firing, decorating and glazing. Candidates should also show ability in constructional methods such as slab and coil and hand making and the application of surface treatments and colour and glaze.

5. Curriculum content

Theatre design

Candidates should demonstrate the use of design for performance through areas such as costume, set design and lighting. Candidates should document their work through photographs or video/DVD, as well as a sketchbook.

Environmental/architectural design

Candidates should demonstrate their understanding through the use of spatial design in an environmental/architectural context in either public or private spaces. Candidates should also be familiar with role, function, location and audience as well as environmental/architectural issues.

Product design

Candidates should demonstrate how they can problem-solve by designing or creating products that have a functional or decorative role. Candidates should work with a range of materials such as wood, metal, plastics and glass. Candidates will need to demonstrate how the design process itself results in a variety of possible design solutions. It is not necessary for candidates to produce full-scale models but they should be aware of the possible constraints that might occur during the manufacturing process.

Jewellery

Candidates should cover a wide range of techniques, skills and materials. Candidates' work should indicate a clear design brief. Candidates should also demonstrate how they can problem-solve by designing and/or creating jewellery that has a functional and/or decorative role.

Photography, Digital and Lens Media

Candidates can submit work in any of any of the media outlined below for any of the four components.

Candidates should use traditional and/or new media processes to produce outcomes such as photomontage, printed photography, digital photography, photographic or digital installation, video and animation, film and digital creation and manipulation. Work may be in colour or and/or black and white.

Candidates should demonstrate an expressive and/or interpretative artistic response to the visual world. They should show an understanding of the conventions of photography and genres such as portrait, landscape and movement, and a range of techniques appropriate to their chosen field.

Consideration of the following techniques should be given:

- depth of field,
- film speed/shutter speed,
- lighting/exposure,
- tone and/or colour,
- viewpoint/composition,
- framing,
- editing,
- transitions.

5. Curriculum content

Candidates should also show skills in experimenting with media and processes such as:

- abstracting,
- illustrating,
- documenting,
- developing and printing of films,
- darkroom practice (pin-hole cameras, burning in, masking, photograms, solarisation, multiple exposure, reversal printing),
- alternative print processes (liquid emulsions, bleaching, resist, toning, use of specialist papers or other photosensitive surfaces),
- creation and manipulation of images with computers,
- image scanning and manipulation,
- editing, perhaps using sound.

Photography may be used as a means of recording fragile, large or time-based work (e.g. work in perishable media, installations, mural work, performance) and the photographic record will be considered and assessed as part of the submission.

Candidates must provide appropriate evidence of the authenticity of their work such as contact prints, thumbnails of original digital photographs or storyboards.

Any moving image work (no longer than three minutes) should be submitted on video, DVD, or alternatively on CD in common forms of digital format such as in Mpeg or WMV.

Still imagery

Candidates should demonstrate their skill in the production of still images through a lens-based approach. Candidates will demonstrate an understanding and control of equipment in order to produce work that is personal. Using a wide range of methods, techniques and processes candidates will produce imagery that is their own work. Candidates may develop their own work using darkroom facilities, if available; however the use of commercially processed photographs is acceptable.

For candidates using digital lens-based media, their work should show evidence of the manipulation and presentation of the imagery using a computer. A variety of approaches and processes can be used together and candidates could present their work in a variety of ways – either printed images or electronically as a slide show using PowerPoint, on a CD-ROM or web site, for example. Lighting and sound may be used as appropriate.

Moving Imagery

Candidates should demonstrate an understanding of the recording and the presentation of moving images. Sound may also be included as appropriate. Candidates should be familiar with a range of techniques, resources and processes, such as story boards, animation, digital editing, PowerPoint, CD-ROMs and interactive websites.

5. Curriculum content

Graphic Communication

Candidates can submit work in any of the media outlined below for any of the four components.

Candidates should learn to use appropriate methods, materials and techniques as well as presentational skills. All imagery should be the candidate's original work, although manipulation of secondary sources through various software packages and digital processes is acceptable, as long as it only represents a proportion of the overall work.

Supporting portfolios should show ideas, themes and sources used. Technical processes, including computer generated imagery and personal digital media, should be clearly documented. The development of printmaking processes should be included, as should knowledge of both historical and contemporary graphics.

Candidates should demonstrate the communication of visual meaning through images whilst being mindful of problems and opportunities, as well as working towards appropriate solutions. They should analyse design briefs and tackle practical design tasks. They should study other examples of design, or the work of designers relative to their chosen field, preferably including some at first hand, and relate this experience to their own endeavours.

Graphic Design with lettering

Candidates should demonstrate their understanding of typography and its relationship to images. Candidates are free to work in any medium, including photography and computer manipulated imagery, providing that the majority of images are from the candidate's primary research.

Illustration

Candidates should demonstrate how the creation of imagery can enhance and allow different interpretations of text. Candidates should produce visual imagery that communicates the role and context of text to a specific audience. The illustrations may be for inclusion in any number of publications such as magazines, books, posters and leaflets.

Printmaking

Candidates will not be expected to be familiar with all aspects of printmaking. They will have developed ideas and these will have evolved through investigation, development and experience gained from direct observation or be a personal response to a chosen theme (see Printmaking section).

Advertising

Candidates should have an understanding of how graphic communication can sell a product or service, promote brand images and communicate information through, for example, posters, fliers, logos, corporate identities, symbols or signs.

5. Curriculum content

Textile Design

Candidates can submit work in any of the media outlined below for any of the four components.

Candidates should demonstrate an expressive, decorative or functional response through the use of fabrics, dyes and fibres. Within this area, candidates should be encouraged to explore a range of techniques, where available, such as traditional or new media or a combination of both.

Candidates should develop their own designs and realise their finished work to a high standard. They may produce work in one area but should show knowledge of other areas. They need not produce garments, but function and suitability of design should be considered.

Supporting portfolios may contain sketches, designs, samples and photographs. There should be an awareness of culture and historical factors appropriate to their chosen area.

Within this area, candidates may produce work in any of the following specialisms:

Printed and/or Dyed

Candidates should be aware of the variety of different media, such as commercial fabric paints, fabric painting inks and application methods. For the printed application, candidates are expected to show a range of techniques for transferring image to fabric, such as block, screen and discharge printing. Dyed application requires the candidate to be familiar with a range of processes such as batik, silk painting and tie and dye. Candidates should also be familiar with dipping and spraying.

Constructed

Candidates should demonstrate an understanding of either natural and/or synthetic yarns, and how they can be used through stitching, knotting and looping. Candidates could use experimentation with alternative media such as plastic, paper and wire, and investigate the properties of these techniques such as folding, cutting and fusing. Candidates could show a variety of constructed techniques such as embroidery, weaving or appliqué.

Fashion

Candidates should demonstrate how fabric and fibres are used in a fashion context. Candidates should be familiar with a range of processes such as garment construction, accessories, and fashion design and body adornment. Candidates do not have to produce final made garments but should be mindful of the techniques appropriate to this specialism.

6. Assessment criteria

Marks	AO1: Gathering, recording, research and investigation	AO2: Exploration and development of ideas	AO3: Organisation and relationships of visual and/ or other forms	AO4: Selection and control of materials, media and processes	AO5: Personal vision and presentation
0	No rewardable work	No rewardable work	No rewardable work	No rewardable work	No rewardable work
1–3	Very limited in terms of investigation and research or recording from direct observation and/or other sources.	Very limited exploration and manipulation of images or development of ideas through processes.	Very limited ability in recognition and organisation of visual elements. Slight evidence of expression of ideas visually and few aesthetic judgements.	Very limited ability in exploration and experimentation with materials. Slight evidence of ability to select and control media and processes.	Very limited personal and creative response. Slight evidence of personal evaluation and critical thinking.
4–5	A little investigation and research from sources. Some limited recording from direct observation and/or other sources.	A little exploration and manipulation of images. Some limited development of ideas through processes.	A little ability in recognition and organisation of visual elements. Some limited expression of ideas visually and few aesthetic judgements.	A little ability in exploration and experimentation with materials. Some limited ability to able to select and control media and processes.	A little personal and creative response. Some limited personal evaluation and critical thinking.
6–7	Some evidence of investigation and research from sources. Attempts to record from direct observation and/or other sources are made.	Some evidence of exploration and manipulation of images. Attempts are made to develop ideas through processes.	Some recognition and organisation of visual elements. Attempts are made to express ideas in visual and/or other forms and make aesthetic judgements.	Some ability in exploration and experimentation with materials. Attempts are made to select and control media and processes.	Some ability in personal and creative response. Attempts are made to make personal evaluation and show critical thought.
8–9	Adequate ability in investigation and research from a variety of sources and in recording from direct observation and/or other sources.	Adequate exploration and manipulation of images and in developing ideas through processes.	Adequate ability in recognition and organisation of visual and/or other forms. Adequately expresses ideas in visual and/or other forms and makes aesthetic judgements.	Adequate exploration and experimentation with materials and an adequate ability to select and control media and processes.	Adequate personal and creative response with adequate personal evaluation and critical thinking.

6. Assessment criteria

Marks	AO1: Gathering, recording, research and investigation	AO2: Exploration and development of ideas	AO3: Organisation and relationships of visual and/ or other forms	AO4: Selection and control of materials, media and processes	AO5: Personal vision and presentation
10–11	Satisfactory investigation and research from a variety of sources. Some competence in recording from direct observation and/or other sources.	Satisfactory exploration and manipulation of images. Some competence in developing ideas through processes.	Satisfactory ability in recognition and organisation of visual and/or other forms. Some competence in expressing ideas in visual and/or other forms and making aesthetic judgements.	Satisfactory exploration and experimentation with materials. Some competence in ability to select and control media and processes.	Satisfactory personal and creative response. Some competence in personal evaluation and critical thinking.
12–13	Competent investigation and research from a variety of sources. Good ability in recording from direct observation and/or other sources.	Competent exploration and manipulation of images. Good development of ideas through processes.	Competent ability in recognition and organisation of visual elements. Good ability to express ideas visually and make aesthetic judgements.	Competent exploration and experimentation with materials. Good ability to select and control media and processes.	Competent in personal and creative response. Good ability in personal evaluation and critical thinking.
14–15	Very good investigation and research from a variety of sources. Shows proficient ability in recording from direct observation and/or other sources.	Very good exploration and manipulation of images. Proficient development of ideas through processes.	Very good ability in recognition and organisation of visual elements. Proficient ability to express ideas visually and make aesthetic judgements.	Very good exploration and experimentation with materials. Proficient ability to select and control media and processes.	Very good in personal and creative response. Proficient personal evaluation and critical thinking.
16–17	Excellent investigation and research from a variety of sources. Shows expertise in recording from direct observation and/or other sources.	Excellent exploration and manipulation of images. Expertly develops ideas through processes.	Excellent ability in recognition and organisation of visual elements. Expertly expresses ideas in visually and/or other forms and makes aesthetic judgements.	Excellent exploration and experimentation with materials. Expert ability to select and control media and processes.	Excellent in personal and creative response. Expert in personal evaluation and critical thinking.
18–20	Outstanding investigation and research from a variety of sources. Highly accomplished ability in recording from direct observation and/or other sources.	Outstanding exploration and manipulation of images. Highly accomplished ability to develop ideas through processes.	Outstanding ability in recognition and organisation of visual and/or other forms. Highly accomplished ability to express ideas in visual and/or other forms and make aesthetic judgements.	Outstanding exploration and experimentation with materials. Highly accomplished ability to select and control media and processes.	Outstanding in personal and creative response. Highly accomplished personal evaluation and critical thinking.

7. Coursework: guidance for Centres

Teachers may not undertake school-based assessment without the written approval of CIE. This will only be given to teachers who satisfy CIE requirements concerning moderation and they will have to undergo training in assessment before entering candidates.

CIE offers training in the form of a Coursework Training Handbook (CTH).

7.1 Marking and moderation of Coursework

Internal Moderation

When several teachers in a Centre are involved in internal assessments, arrangements must be made within the Centre for all candidates to be assessed to a common standard.

It is essential that within each Centre the marks within different teaching groups (e.g. different classes and different specialisms such as Textiles, Photography etc.) are moderated internally for the whole Centre entry. The Centre assessments will then be subject to external moderation by CIE.

External Moderation

CIE sends a computer-printed Coursework mark sheet MS1 to each Centre (in late March for the June examination and in early October for the November examination) showing the names and candidate numbers of each candidate. Transfer the total internally moderated mark for each candidate from the Coursework Assessment Summary Form to the form MS1.

The top copy of the form MS1 mark sheet must be despatched in the envelope provided, to arrive as soon as possible at CIE but no later than **30 April** for the June examination and **31 October** for the November examination.

Centres will send a sample of the candidates' work covering the full ability range. This sample must be sent to CIE along with the corresponding Individual Candidate Record cards, Coursework Assessment Summary Form and the second copy of MS1, to reach CIE by **30 April** for the May/June examination and **31 October** for the October/November examination.

If there are ten or fewer candidates, all the Coursework that contributed to the final mark for all the candidates must be sent to CIE. Where there are more than ten candidates, all the Coursework that contributed to the final mark for ten of them will be required. A further sample of Coursework may subsequently be required. All records and supporting written work should be retained until after the publication of the results.

7. Coursework: guidance for Centres

Where work is too fragile or bulky or otherwise unsuitable to be sent by post, a photographic record of the work must be sent for moderation purposes. In this instance the Centre will be required to send an additional candidate's work to CIE for moderation. The Centre should select a candidate's work that is easily transportable and of a similar mark to the one originally requested.

The Principal and the Art and Design teacher will be required to sign a statement certifying the work submitted for assessment is the candidate's own unaided work.

Each Centre must ensure that each candidate's work is clearly identified by name and candidate number.

The Moderator will check that:

- (i)** the marking criteria have been applied;
- (ii)** the marking is accurate and consistent;
- (iii)** the marking has been standardised if more than one marker has been used.

Each Centre must ensure that all the work submitted for moderation is clearly labelled.