

# A ARTE URBANA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO: REFLEXÕES SOBRE UMA UNIDADE CURRICULAR

José Pedro Regatão

jregatao@eselx.ipl.pt

Escola Superior de Educação de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.099>

## Contextualização da Unidade Curricular Arte Urbana

Este texto pretende refletir sobre o trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular Arte Urbana que integra a Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT). Esta UC eletiva opcional, de natureza teórico-prática, com uma carga horária semanal de duas horas letivas (3 ETCS), foi por nós criada (no ano letivo 2016-17) para responder a uma necessidade específica de aprendizagem num subdomínio das artes plásticas.

As Unidades Curriculares Eletivas são um importante complemento à formação dos estudantes, porque aumentam as possibilidades de escolha no seu percurso académico, ao mesmo tempo que permitem o aprofundamento de áreas específicas do saber que, por vezes, não são contempladas em outras UC do ciclo de estudos. A UC Arte Urbana, para além de ter tido uma forte aceitação na oferta da ESELx, tem características que a tornam uma oferta inovadora e recente nos planos de estudos do Ensino Superior Artístico em Portugal.

A frequência da UC, no ano letivo 2017-18, contou inicialmente com vinte e nove estudantes inscritos, entre os quais vinte e dois provenientes da Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT), que incluía um estudante Erasmus, oriundo da República Checa, e sete da Licenciatura em Mediação Artística e Cultural (LMAC) da Escola Su-

perior de Educação de Lisboa (ESELx). A UC lecionada por um docente pretende promover a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito da Arte Urbana e desenvolver competências no domínio desta linguagem visual, por meio do estudo do modo de expressão de artistas, também conhecidos por *writers* e *grafitters*.

Tendo como pano de fundo a dimensão estética e cultural deste movimento, pretende-se fornecer competências técnicas e artísticas que permitam aos estudantes conceber, planificar e produzir intervenções artísticas no contexto urbano.

A componente teórica e reflexiva da UC incide na contextualização histórica da arte urbana e na compreensão das características deste movimento artístico-cultural, a partir da visualização de exemplos desta linguagem visual (com recursos a documentários e imagens). Nestas sessões, com recursos a meios audiovisuais, promove-se o envolvimento dos estudantes na análise crítica das obras de arte urbana, quer do ponto de vista das suas problemáticas concetuais, quer do ponto de vista do léxico visual, com uma abordagem às suas particularidades técnicas e expressivas. Para consubstanciar estes conhecimentos, solicita-se aos estudantes a observação do seu meio envolvente e a captação de imagens de arte urbana (graffiti, tags, entre outras). Consequentemente, nessa recolha, promove-se um debate participativo em torno das características dessas intervenções. Deste modo, pretende-se que os estudantes participem de forma ativa no processo de ensino-aprendizagem, estimulando a sua reflexão crítica.

A componente prática assenta, sobretudo, na realização de exercícios de representação gráfica (signos e textuais) e de exploração de diversas técnicas e suportes, com recurso a instrumentos específicos desta forma de expressão (canetas, marcadores e latas de *spray*). Estes instrumentos de desenho e pintura requerem a realização de diversos exercícios gráficos exploratórios, nos quais se combinam a aprendizagem técnica com a expressão visual. As sessões contemplam uma abordagem baseada na experimentação/demonstração de tecnologias, método que permite ao docente fornecer explicações enquanto os estudantes observam a realização da tarefa, mas promovendo a participação ativa do estudante. Esta abordagem proporciona a colocação de questões e fomenta o debate em torno do processo de realização de um exercício.

A componente prática da UC culminou com a produção de um projeto final pelo grupo-turma no espaço público. A intervenção em grande escala permitiu aos estudantes compreenderem a realidade e viverem experiências no próprio local. A dimensão real do projeto oferece a oportunidade de aplicação prática de conhecimentos adquiridos e de aprendizagens extracurriculares em contexto externo à escola. Por outro lado, proporciona uma aproximação ao mundo profissional, com

situações e problemas similares àqueles que os artistas experienciam no contexto real.

## A Arte Urbana como expressão artística

A arte urbana é um termo, ainda não consensual, que designa algumas expressões artísticas desenvolvidas no espaço público, como o *graffiti*, o *stencil*, os *stickers* (autocolantes), murais, esculturas e instalações. Na gênese deste conceito tardio está o *graffiti*, movimento artístico surgido em Nova Iorque no final dos anos 60, que consistia na criação de inscrições visuais, ilegais e transgressivas, nas paredes da cidade. Ainda sem intenções claramente artísticas e associado ao vandalismo, os primeiros praticantes de *graffiti* realizavam sobretudo *tags* (assinaturas), com o intuito de marcar os espaços públicos da cidade. Os *writers* (artistas) que produziam as *tags* não tinham como preocupação inicial transmitir uma mensagem, como viria a acontecer mais tarde na chamada arte urbana, mas antes comunicar a sua presença, através de sinais e códigos, para a sua própria comunidade. Apesar de se exprimir no espaço público, o *graffiti* era uma linguagem visual, fechada e codificada, de difícil interpretação para o cidadão comum.

A prática do *graffiti* tinha um conjunto de regras que se norteavam pela procura de reputação e prestígio entre os *writers*. Abarca (2009) distingue três aspetos essenciais neste campo: a “localização”, o “modus operandi” e o “estilo”. No que diz respeito à localização, a inscrição de *tags* em locais mais visíveis traria maior reconhecimento dentro do grupo, enquanto em termos operativos valorizava-se a obtenção de materiais por via ilegal (sobretudo no contexto norte-americano). Em relação ao estilo artístico, cuja importância se tornará cada vez mais valorizada ao longo do tempo, na opinião de Abarca (2009), “um artista conseguirá mais respeito em função da destreza caligráfica e pictórica que fosse capaz de revelar” (p. 56).

Alguns destes princípios ainda hoje regem a prática do *graffiti*, dando origem a outras variantes cada vez mais ambiciosas, como é o caso das designadas “peças” (*pieces*), composições visuais mais elaboradas, quer em termos de escala, quer ao nível da composição, com letras acompanhadas por diversos elementos visuais e simbólicos, como nuvens, bolhas, pingos, entre outros. Neste tipo de trabalho, são cada vez mais valorizados o domínio técnico, a criatividade e o estilo pessoal do artista.

A designada arte urbana diferencia-se do *graffiti* em diversos aspetos. Na opinião de Portelinha (2013), a divergência situa-se no tipo de

mensagens transmitidas, nas técnicas utilizadas e nos objetivos. Na mesma linha de pensamento, Abarca (2009) defende que existem diferenças ao nível da competitividade e limitação: “(...) a esfera do *graffiti*, [é] competitiva e fechada sobre si mesma, a esfera da arte urbana é aberta, heterogénea e com maior tendência para a camaradagem do que para a competitividade” (p. 59). Na realidade, a arte urbana é muito mais ampla, não só compreende diversas técnicas e linguagens visuais (*stencil, stickers, pós-graffiti*), como é praticada por diversos tipos de artistas (sem ser exclusivamente os *writers*), e dirige-se ao público em geral. Neste sentido, trata-se de uma prática artística que reúne uma grande diversidade de estilos que emergem à medida que o movimento ganha maior autonomia e reconhecimento social.

## Metodologia e Trabalho por Projeto

Em oposição ao modelo pedagógico tradicional de transmissão de conhecimentos, mais focado na memória e menos na descoberta, a metodologia de projeto propõe, através das suas metodologias e técnicas de ensino, um novo tipo de articulação entre saberes que mudou o paradigma da educação. Na verdade, este instrumento de trabalho veio dar um novo sentido à aprendizagem, afirmando-se enquanto “prática, largamente experimental, uma *investigação-ação*”, na qual ocorre uma abordagem “interdisciplinar e mesmo transdisciplinar do saber” (Elvira, Malpique e Santos, 2001, p. 71). Para funcionar, implica diversos participantes, que procuram dar uma resposta a um problema(s) formulado, como refere Elvira et al. (2001), de acordo com uma estrutura que se caracteriza por três etapas: a “Identificação/formulação do problema”, a “Pesquisa e produção” e a “Apresentação/Globalização/Avaliação final” (p. 77).

Na opinião de Raposo (2010), com base na investigação de Gardner e seus colegas, foi possível encontrar:

“(…) provas convincentes de que os alunos aprendem mais eficazmente quando se sentem envolvidos em projectos ricos e significativos, quando a sua aprendizagem artística está ancorada na produção artística, quando há um intercâmbio fácil, entre as diversas formas de conhecimento (intuitivas, simbólicas e artesanais) e quando os alunos têm a oportunidade para reflectir sobre a sua actividade e sobre o seu progresso” (p. 145).

No Ensino Superior das Artes Visuais, o conhecimento aparece as-

sociado à prática, como Dewey defende, numa ligação constante entre “o saber e o fazer”, por meio de projetos práticos suportados por um conjunto de tarefas (Parravicini, 2016). O trabalho por projetos tem sido largamente utilizado, devido às suas características flexíveis, autônomas, intuitivas e potenciadoras do processo criativo. A resolução de problemas visuais (e conceituais), é na perspectiva de Bruno Munari, uma metodologia eficaz porque obriga o indivíduo a pensar num conjunto de “operações necessárias” para “atingir o melhor resultado” (Munari, 2008, p. 20).

Em larga medida, esta metodologia permite desenvolver as dimensões de produção, percepção e reflexão da arte, tão valorizadas por diversos teóricos da educação como Gardner ou Eisner.

Na UC Arte Urbana procuramos combinar diversas metodologias ativas, desde estratégias de ensino que contemplam a metodologia baseada em projetos, incluindo a aprendizagem baseada em resolução de problemas. Apoiamo-nos nesta metodologia para desenvolver um projeto que envolveria um grupo-turma, com uma componente compreendida dentro e fora da escola, que visava a criação um mural de arte urbana.

### Problema orientador: como realizar um mural de arte urbana para um parque?

O problema ou a questão orientadora do projeto incidiu sobre a realização de um mural sob a temática da liberdade (entendida no seu sentido mais lato), utilizando técnicas de arte urbana. Durante as aulas foram identificados vários sub-problemas visuais e técnicos, bem como os métodos e os procedimentos operativos da intervenção artística. Para Eisner (2004) “Os problemas exigem atenção, estimulam e motivam quando a sua resolução, desde a *perspetiva do estudante*, é possível.” (p 128).

Quando se pensa em prática pedagógica baseada em projetos, é fundamental recordar o pensamento de John Dewey, que deu um importante contributo para a reformulação da ação pedagógica ao propor uma aprendizagem a partir de projetos.

“Aprender por Projectos Centrados em Problemas é aprender respondendo a uma necessidade: é realizar-se na concretização desses mesmos projetos. A compreensão desenvolve-se de forma natural e progressiva. Uma nova relação dinâmica entre prática e teoria, entre o sensível e o inteligí-

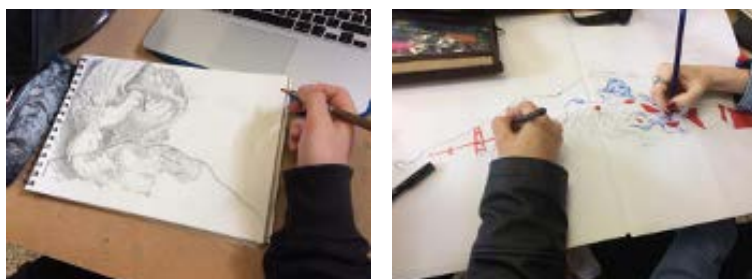
vel, entre saberes sociais e saberes escolares”. (Elvira, Malpique e Santos, 2001, p. 81).

## Desenvolvimento do Projeto

Nesta UC implementou-se uma metodologia da aprendizagem cooperativa que se afasta da dinâmica dos grupos de trabalho tradicionais, caracterizados pela pouca evidência de “interdependência” e “responsabilidade partilhada” dos estudantes. Assim propõem-se a realização de atividades em contexto de grupo, de acordo com determinados princípios e regras, que estimulam a cooperação direta dos estudantes. Como referem Almeida e Costa (2016), baseados nos estudos de Johnson e Johnson, esta forma de aprendizagem supera a individual em diversas dimensões, potenciando “a aprendizagem, a socialização, a motivação e o desenvolvimento psicossocial dos estudantes” (p. 20). Para Varela de Freitas e Varela de Freitas (2002), as principais diferenças desta aprendizagem, em comparação com o modelo tradicional, incidem na promoção de uma “interdependência positiva”, “responsabilidade individual” e “responsabilidade mútua partilhada”, “liderança partilhada”, “heterogeneidade”, entre outros.

A conceção criativa do mural dedicado à Liberdade envolveu, numa etapa inicial, a divisão da turma em pequenos grupos de trabalho (entre dois a três estudantes). A constituição dos grupos ficou a cargo dos estudantes que optaram por se juntar de acordo com os seus próprios interesses e afinidades, registando-se que três, num universo de vinte, preferiram trabalhar individualmente. Esta foi a melhor forma de envolver todos os estudantes na etapa de curta duração, caracterizada pela pesquisa e registo de ideias, que antecedeu o envolvimento do grupo-turma na concretização do mural no espaço físico.

Constituídos, então, dez grupos de trabalho e três alunos a trabalhar individualmente, os estudantes passaram ao desenvolvimento da pesquisa e da conceção plástica do mural em suporte físico de papel, com total liberdade na escolha dos materiais riscadores (marcadores, canetas de tinta, lápis de grafite, lápis de cor e tinta da china) (Fig. 1).



**Figura 1.** – Estudos preparatórios. Fotos do autor

Apenas duas condições foram definidas previamente: o tema do projeto (a liberdade, entendida na sua aceção mais geral, numa perspetiva poética e não literal) e a dimensão física do mural (290cmx4760cm).

O discurso visual adotado pelos estudantes revelou a influência da estética da Arte Urbana e mobilizou um conjunto de saberes adquiridos no decurso do processo de ensino-aprendizagem. A exploração de soluções visuais na abordagem ao tema permitiu obter uma grande diversidade de propostas. Para além desta área de saber específica, verificou-se a mobilização de diversos conhecimentos adquiridos durante a frequência do curso de AVT, abrangendo o cruzamento de diferentes linguagens visuais e de poéticas individuais (com maior evidência entre os estudantes que frequentavam o 3.º ano da Licenciatura em AVT). Assim, foi possível alargar as possibilidades de criação artística, valorizando os conhecimentos e a cultura visual adquirida pelos estudantes durante o ciclo de estudos.

Após a apresentação à turma da produção visual realizada por todos os grupos de estudantes em contexto de sala de aula, foi possível apurar catorze propostas para a realização do mural. Sob a orientação do docente, procedeu-se, de seguida, a uma votação para selecionar duas propostas e, por fim, repetiu-se o mesmo processo para escolher o trabalho final (Fig. 2). Este critério de seleção do projeto a executar em espaço público foi proposto antecipadamente aos estudantes que concordaram com o mesmo.



**Figura 2.** – Apresentação e votação das propostas. Fotos do autor.

### **Aprendizagem cooperativa e procedimentos operativos do projeto**

Após a seleção final da proposta plástica, o projeto foi alargado ao grupo-turma. Nesta etapa foi necessário planificar e preparar a execução do projeto, por meio da divisão de tarefas, definição de recursos materiais e métodos de trabalho, calendarização e determinação de questões operacionais. O projeto que se previa contínuo e regular ganhou assim um nível de complexidade maior, que envolveu o desenvolvimento de competências de responsabilidade partilhada, de cola-

boração intercultural, autonomia e participação ativa dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento.

O tempo necessário para a realização de um projeto de intervenção no espaço público deve ser calculado com antecedência em função das diversas etapas necessárias para a sua operacionalização, por isso, a calendarização foi cuidadosamente planificada. A participação do grupo-turma na execução do mural foi debatida com a Câmara Municipal de Loures e operacionalizada por meio da calendarização de sete sessões com grupos de estudantes, a decorrer entre 27 de abril e 11 de maio de 2018. Como a turma reunia estudantes de todos os anos letivos, foi necessário adaptar os horários à disponibilidade de cada grupo, com diversas sessões em dias diferentes (às quartas, quintas e sextas-feiras). Cada estudante ficou responsável pela participação em duas sessões (cerca de oito a nove horas) que perfaziam as horas letivas definidas na UC, porém a sua colaboração poderia ser alargada a três ou mais sessões. O transporte disponibilizado pela Câmara Municipal de Loures definiu à partida o número de participantes em cada sessão, embora alguns estudantes optassem por se dirigir ao local por meios próprios de transporte.

A divisão de tarefas constituiu uma importante etapa para a execução do projeto. Todas as sessões foram antecedidas por uma reunião informal, onde se debatia o progresso do mural e se fazia o ponto da situação, definindo o plano de ação para a execução do trabalho.

Na primeira sessão, o grupo ficou responsável pela pintura do fundo do mural e pela criação de um esboço inicial. Embora sob a orientação do docente, a divisão de tarefas surgiu naturalmente, de acordo com o grau de dificuldade desta etapa. A tarefa de esboçar a parte central do mural, cuja complexidade exigia mais *skills*, ficou a cargo de alguns participantes mais experientes que revelaram maior domínio técnico na pintura com latas de *spray* (Fig. 3).



**Figura 3.** – Esboço da figura central. Fotos do autor.

Seguiram-se seis sessões nas quais se desenvolveram, simultaneamente, diversas partes do mural, aplicando as técnicas necessárias para a sua concretização (sobretudo *graffiti* e *stencil*). Ao longo do processo

foram criados momentos de observação e reflexão conjunta sobre a evolução do trabalho, promovendo a redefinição de estratégias e a tomada de decisões.

**Figura 4.** – Pintura do fundo e definição das formas visuais. Fotos do autor



Foi possível determinar duas dificuldades na execução desta intervenção artística. A primeira relativa à escala - a grande extensão do mural exigiu o alargamento do tempo para a execução do trabalho - e a segunda de ordem climatérica, algumas tardes bastante quentes não favoreceram a produção do trabalho no local. As limitações ao trabalho de projeto podem ser entendidas como “importantes recursos de ação” (Leite, 2001, p. 151), com potencialidades de serem estudadas.

Como refere Eisner, citado por Raposo, “o professor deve ser modelo de referência para os seus alunos” (Raposo, 2010, p. 361). Nessa circunstância o docente participou ativamente em todas as etapas do processo, inclusive na execução do mural no próprio local. Também procurou incentivar os estudantes e criar sinergias, mostrando a importância deste trabalho no contexto extraescolar. Em algumas sessões, a produção do mural contou, também, com a colaboração do Professor Rodrigo Craveiro.

A necessidade de acabamentos e pormenores exibiu ainda a realização de mais três sessões com o docente e um grupo pequeno de estudantes em datas programadas para o efeito. A grandiosidade da escala e o aprimoramento de alguns elementos visuais exigiu o prolongamento do período de execução do mural.

### ***Libertatem*: Análise descritiva e divulgação pública do mural**

O Mural *Libertatem* centra-se numa figura feminina que evoca a liberdade, assinalando a fronteira entre dois momentos temporais da história portuguesa, a passagem da ditadura à democracia. Para reforçar essa ideia, o rosto aparece erguido a partir de um cravo, subtilmente pintado, e termina com a representação de um simples barrete. Um grande círculo dourado tem como finalidade emoldurar o rosto e destacá-lo na composição como um elemento principal e agregador

de toda a composição. O rosto não é idealizado, na sua síntese formal afigura-se sereno, contemplativo e determinado.



**Figura 5.** – Conclusão da pintura mural. Fotos do autor.

Nas artes plásticas é comum a figura da mulher personificar uma série de conceitos e valores, como a república, a pátria, a justiça e a liberdade. Neste mural, a escolha recaiu sobre um rosto humanizado, ao contrário de uma certa artificialidade e idealização dos rostos pintados e esculpidos de personagens históricas.

Toda a composição se desenvolve a partir do rosto, a representação de cabelos desordenados, assume do lado esquerdo uma expressão geométrica, com ângulos agudos e de tons cinzentos, em representação de um estado autoritário, limitador da liberdade de expressão. Em contrapartida, do lado direito surgem longos cabelos soltos e ondulados, com variantes de cor azul, alusivos ao usufruto da liberdade e, também, a um sentimento de esperança e de confiança que se depositou na fundação do regime democrático (Fig. 5).



**Figura 6.** – Mural *Libertatem*. Fotos do autor.

Em toda a composição, existem elementos abstratos e simbólicos, fragmentos coloridos que promovem a dinâmica do mural, ao mesmo tempo que simbolizam o poder das ideias e da liberdade de expressão (Fig. 6). Nessa profusão de elementos, o mural ganha uma dinâmica compositiva e uma vitalidade plástica, ao mesmo tempo que, no seu equilíbrio formal, se abre ao diálogo com o espectador e com a própria cidade.

A inauguração oficial decorreu no dia 21 de julho de 2018, contou

com a presença de estudantes do curso de AVT, a equipa promotora da intervenção artística da Câmara Municipal de Loures e a Professora Cristina Loureiro, Presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa. A divulgação da produção do mural *Libertatem* originou duas notícias no jornal do concelho (3/5/2018 e 25/7/2018) e um artigo escrito pelo docente para a revista *Plurais*.

## Considerações Finais

Para Dewey (2005), a escola era entendida como “microcosmo da sociedade” e, na sua perspetiva haveria que “eliminar o divórcio existente entre a escola e a sociedade” (p. 22), tornando-a cada vez mais inclusiva. Nesta UC desenvolveu-se um projeto em que foi possível criar uma relação efetiva entre os estudantes e a própria sociedade, através do desenvolvimento de um trabalho em contexto externo à escola, num ambiente rico de significados e promotor de novas experiências visuais e estéticas. Há evidências de que o projeto final se tornou numa atividade educativa estimulante e promotora de integração de saberes, proporcionando aprendizagens no contexto real, com todos os desafios que este fator envolve.

A aquisição de diversas competências, seja ao nível do trabalho cooperativo, seja em termos de capacidade de análise crítica, seja ainda no que diz respeito à tomada de decisões e promoção da coresponsabilidade e autonomia, entre outras, tornou este projeto num importante fator de enriquecimento curricular e extracurricular. Quanto às competências adquiridas, como temos vindo a referir, são diversas e transversais, desde competências gerais, individuais, artísticas, técnicas e instrumentais.

Outros dos aspetos que importa considerar no projeto pedagógico da UC Arte Urbana é o ambiente de aprendizagem que envolveu ativamente o estudante, neste sentido incentivou-se a descoberta de meios próprios de expressão e de construção de conhecimento. Visando a ligação entre a teoria e a prática, o programa desenvolveu-se por meio de atividades dinâmicas e que abrangem, sobretudo, trabalhos de grupo e exercícios práticos realizados, de modo intercalado, dentro e fora da sala de aula. A análise e a partilha de conhecimentos são constantes, pelo que julgamos ter contribuído para o processo de ensino-aprendizagem desta UC ao longo dos últimos quatro anos. Os resultados obtidos evidenciam o sucesso da aplicação de metodologias e recursos pedagógicos que desafiam e estimulam os estudantes na sua aprendizagem artística.

## Referências

Abarca, J. (2009). El arte urbano como agente facilitador de los proceso de gentrificación. In Fernández & Lorente (Ed.) *Arte em espaço público: barrios artísticos y revitalización urbana* (pp. 53-64). Prensas Universitarias Zaragoza.

Câmara Municipal de Loures. (2018, 24 de julho). Alunos da Escola Superior de Educação pintam mural da liberdade no Parque Adão Barata. Consultado a 15 de janeiro de 2020, em <https://www.cm-loures.pt/noticia.aspx?displayid=4460>

Câmara Municipal de Loures (2018, 3 de maio). Escola Superior de Educação de Lisboa pinta mural no Parque Adão Barata. Consultado a 16 de janeiro de 2020, em <https://www.cm-loures.pt/noticia.aspx?displayid=4171>

Arnheim, R. (1998). *Arte e percepção visual - Uma psicologia da visão criadora*. Pioneira.

Campos, R. (2007). *Pintando a parede: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Aberta. consultado em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/765/1/TD\\_RicardoCampos.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/765/1/TD_RicardoCampos.pdf)

Dewey, J. (2005). *A concepção democrática da educação*. Pretexto Editora.

Dias, I. (2010). Competências em educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 73-78.

Fontes, A. & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Livros Horizonte.

Eisner, E. (2011). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.

Munari, B. (2008). *Das coisas nascem coisas*. Edições 70.

Parravicini, A. (2016). *Dewey: Experimentar o pensamento*. Atlântico Press.

Portelinha, M. (2013). *Arte urbana: Estratégias, contextos e técnicas*.

[Dissertação de mestrado não publicada]. Faculdade de Design, Tecnologia e Comunicação, Lisboa. Consultado em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10499/1/Arte%20Urbana.pdf>

Raposo, F. (2010). *Contribuições para uma melhor compreensão do Ensino Superior das Artes Visuais, na União Europeia* [Tese de doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa. Consultado em <https://run.unl.pt/bitstream/10362/5281/1/Tese%20Fernando%20Raposo.pdf>

Regatão, J. P. (2019). A cooperação artística e cultural entre as autarquias e o ensino superior. *Plurais*, 03, 25-26.

Torres, M. (2012). *Modos de trabalho pedagógico e de avaliação da aprendizagem no ensino superior – Um estudo na Universidade do Porto* [Tese de doutoramento não publicada]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Varela de Freitas, L., & Varela de Freitas, C. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Edições Asa.

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20.

Vieira, F., Coelho da Silva, J., Flores, M. A., Oliveira, C., Ferreira, F., Caires, S. & Sarmiento, T. (2016). *Inovação pedagógica do ensino superior: Ideias e práticas*. De Facto Editores.

Vieira, J. (2008). Aprendizagens por projetos na educação superior: Posições, tendências e possibilidades. *Travessias*, 2 (3), 1-18.