

**VIVIANA ALVES FERNANDES BORGES RODRIGUES
DE CARVALHO**

**COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DO ENSINO
ARTÍSTICO PARA OS JOVENS DO SÉCULO XXI –
investigação-ação numa turma de 7º ano**

Orientadora Prof. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa

2018

**VIVIANA ALVES FERNANDES BORGES RODRIGUES DE
CARVALHO**

**COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS DO ENSINO
ARTÍSTICO PARA OS JOVENS DO SÉCULO XXI –
investigação-ação numa turma de 7º ano**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia no dia 23 de janeiro de 2019, perante o júri, nomeado pelo despacho de nomeação de júri nº 420/2018 de 28 de dezembro de 2018 com a seguinte composição:

Presidente: Prof^ª. Doutora Maria João Castelo-Branco da Silveira

Arguente: Prof^ª. Doutora Inês Maria Andrade Marques

Orientadora Prof. Doutora Maria Constança Pignateli de Sousa e Vasconcelos

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação

Lisboa, 2019

“Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz a evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica”. (Albert Einstein, 1879 - 1955)

Dedico este trabalho aos amores da minha vida que, à sua maneira, muito me apoiaram e incentivaram a realizá-lo. Os meus pensamentos estão sempre com eles, todos os dias a toda a hora. Obrigados meus queridos, por tudo o que me deram e ensinaram, obrigado por tudo o que me propiciam com mãe e como esposa diariamente, sem vocês tudo isto não seria possível, nem teria sentido.

AGRADECIMENTOS

Antes da exposição do presente trabalho não posso deixar de agradecer a todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a sua realização. De facto, durante a sua elaboração e até aqui chegar, foram muitos os que colaboraram, tanto a nível profissional como pessoal, para a sua concretização.

Agradeço:

A todos os professores, pelos conhecimentos transmitidos, pois sem eles o trabalho que a seguir se apresenta não teria qualquer sentido, obrigado pelo tempo que disponibilizaram e pela ajuda prestada.

À professora Arminda Elsa Pereira, orientadora do estágio, pela confiança, estímulo, motivação, disponibilidade, pelo acompanhamento e orientação. Agradeço ainda a sua sinceridade, encorajamento e confiança que me ajudaram a adquirir uma maior sensibilidade para o ensino das artes visuais.

À Prof. Doutora Constança Vasconcelos, orientadora da presente dissertação, pelo seu precioso contributo, ajuda e motivação. Agradeço-lhe ainda pela sua disponibilidade, esclarecimento de dúvidas e sugestões e pela forma como ajuda todos os seus alunos.

Ao Externato de São José do Restelo por acreditar no meu trabalho.

Aos alunos com quem trabalhei, por todos os bons momentos partilhados e por me deixarem fazer parte das suas vidas. Com a sua criatividade e imaginação facilitaram o meu percurso profissional.

A todos os meus amigos que, de alguma forma ajudaram na realização deste trabalho, obrigado pelo incentivo para chegar ao fim e ao mesmo tempo ao início de uma nova caminhada. Um especial obrigado às colegas do mestrado, por tudo o que passámos juntas, pelos bons e maus momentos que partilhámos e pelo que aprendemos no decorrer destes dois anos. Obrigado pelas opiniões, pelo incentivo, pela sinceridade, pela ajuda e compreensão, mas acima de tudo pela companhia e amizade.

Por fim, mas não menos importante, não posso deixar de agradecer à minha família, aos meus pais que mais uma vez estiveram sempre ao meu lado, sem eles seria impossível ter conseguido chegar onde cheguei. Ao meu marido que me apoiou incondicionalmente e aos meus filhos que são tudo na minha vida.

RESUMO

A presente dissertação, de carácter exploratório, procura responder à questão de como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro. Procedeu-se ao estudo do tema mediante uma investigação-ação em torno de duas unidades didáticas desenvolvidas. Com base numa revisão de literatura sobre as potencialidades do ensino das artes, considerou-se importante, ao longo das aulas, trabalhar com os alunos as seguintes dimensões: criatividade, interdisciplinaridade, autonomia e trabalho de grupo. Associado a estas competências esteve sempre presente o ambiente escolar e a motivação dos docentes e alunos, uma vez que se considera que estes são também fatores relevantes. Para além disso, ao trabalhar estas dimensões, que são interativas, fomentou-se o contacto com a comunidade escolar, proporcionando um melhor progresso e integração dos alunos como indivíduos na sociedade.

Nos dias de hoje, o ensino das artes assume um papel preponderante no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo dos alunos. Assim, a introdução de novas estratégias na abordagem dos diferentes conteúdos programáticos, bem como a utilização duma metodologia projetual, fizeram emergir novas ideias, formulações e diferentes soluções no modo de fazer e pensar a arte.

Considera-se que a abordagem que foi desenvolvida e a forma como foi levada à prática, embora limitada ao período de um ano letivo, foram bastante produtivas e poderão fazer a diferença no futuro destes alunos, na medida que, ao desenvolver as dimensões estudadas nos alunos também se desenvolvem muitas outras como, a capacidade de reflexão, de aprender a ouvir e respeitar o outro, capacidade de autocrítica, aprender a conhecer e interpretar emoções, o conhecimento de si e maior facilidade em resolver problemas.

Palavras-chave:

Criatividade, interdisciplinaridade, autonomia, trabalho de grupo, ambiente escolar

ABSTRACT

This dissertation, by means of a 'hands on' approach, seeks to answer the question of how arts education can prepare today's young people for the development of skills to prepare them for the future. The subject was studied on an action-research perspective regarding the two didactic developed units. Based on the support documentation about the potential of arts education, it was considered important to work the following skills with the students on a working class environment: creativity, interdisciplinarity, autonomy and team work. Associated with these competences was always present the school environment and the teachers' and the students' motivation, since these are considered to be also relevant factors. In addition, by developing these interactive skills, the contact within the school community was promoted, providing a better performance and integration of students as individuals in the society.

Nowadays, arts teaching assumes a preponderant role in the students' intellectual, critical and creative development. Thus, the introduction of new strategies in the approach of different programmatic contents, as well as the use of a project based methodology have allowed new ideas, formulations and different solutions on how to do and think art to emerge.

Although limited to the period of a school year, it is considered that the approach that was developed and the means used to implement it were very productive and could make a difference in the future of these students. By developing the selected skills in the students, many other skills were developed such as, the ability to think, to learn, to listen and to respect others, to create the ability to self-critise, to know and interpret emotions, to improve one's and to develop the ability to solve problems.

Keywords:

Creativity, interdisciplinarity, autonomy, team work, school environment

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	7
RESUMO.....	9
ABSTRACT.....	11
ÍNDICE.....	13
ÍNDICE DE FIGURAS.....	17
ÍNDICE DE TABELAS.....	19
INTRODUÇÃO.....	21
1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	27
1.1 Importância da arte no ensino.....	27
1.2 Arte, cultura e educação.....	30
1.3 O papel do professor e da escola no ensino das artes.....	32
1.4 O que as artes ensinam.....	34
1.5 Renovação do ensino artístico.....	38
1.6 O ensino das artes visuais na contemporaneidade.....	40
2 FATORES DO ENSINO DAS ARTES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NOS ALUNOS PARA O FUTURO.....	45
2.1 O ensino das artes e a criatividade.....	46
2.1.1 O professor criativo.....	47
2.1.2 Estímulo à criatividade.....	49
2.1.3 A criatividade na escola e nos alunos.....	52
2.1.4 Formas de desenvolver a criatividade.....	54
2.1.5 Avaliar a criatividade.....	57
2.2 Interdisciplinaridade nas artes visuais.....	59
2.3 Autonomia dos alunos.....	64
2.3.1 O papel do professor na autonomia.....	65
2.3.2 Um sistema promotor de autonomia.....	66
2.4 Trabalho de grupo.....	67
2.5 O ambiente escolar.....	70
2.5.1 Valores e necessidade de relacionamento nas escolas.....	73
2.5.2 O ambiente de sala de aula no ensino das artes.....	75
3 PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	77
3.1 Problemática e objetivos da investigação.....	77

3.2	Justificação da metodologia usada – Investigação-ação	79
3.3	Desenho da pesquisa	81
3.4	Técnicas e instrumentos de recolha de informação	82
3.4.1	Observação direta e participativa	82
3.4.2	Questionário	83
3.4.2	Avaliação e autoavaliação	84
4	PRÁTICA PEDAGÓGICA	87
4.1	Caracterização das Unidades Didáticas Lecionadas e Estratégias Educativas	87
4.1.1	Unidade Didática – ‘Imagem Interpretada’	90
4.1.2	Unidade didática – ‘Dar cor a um poema’	91
4.1.3	Planificação das unidades didáticas	92
4.1.4	Avaliação dos trabalhos das unidades didáticas	93
4.1.5	Estratégias de ensino	95
4.2	Contextualização do local de estágio	95
4.3	Caraterização da turma	96
4.3.1	As Aulas de Educação Visual com uma turma do 7º Ano	98
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	101
5.1	Unidade didática ‘Imagem Interpretada’	101
5.1.1	Descrição dos exercícios propostos.....	101
5.1.2	Reflexão crítica dos trabalhos desenvolvidos na unidade didática ‘Imagem Interpretada’ 102	
5.1.3	‘Imagem Interpretada’ vs. Problemática	106
5.2	Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’	109
5.2.1	Descrição dos exercícios propostos.....	110
5.2.2	Reflexão crítica dos trabalhos desenvolvidos na unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’ 112	
5.2.3	‘Dar Cor a um Poema’ vs. Problemática	120
5.3	Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação	121
5.4	Questionário	124
5.4.1	Procedimentos e recolha dos dados.....	125
5.4.2	Análise dos questionários.....	126
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	143
	ANEXOS.....	i
	ANEXO I – QUESTIONÁRIO.....	iii

ANEXO II – SÍNTESE CURRICULAR, ELABORADAS PELO GRUPO DA ÁREA DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA – Departamento de Educação Física e Artística (Metas de aprendizagem, avaliação, material indispensável e sequência de conteúdos e aulas previstas)	vii
ANEXO III – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’	xiii
ANEXO IV – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM POEMA’	xix
ANEXO V – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO	xxvii
ANEXO VI – MATERIAL DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’	xxxii
ANEXO VII – PROPOSTAS DE TRABALHO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’	xxxix
ANEXO VIII – TRABALHOS DOS ALUNOS REFERENTES AOS EXERCÍCIOS DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’	xliv
ANEXO IX – ALUNOS A DESENVOLVEREM O TRABALHO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’	liii
ANEXO X – MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’ E AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS TRABALHOS	lvii
ANEXO XI – ‘MIND MAP’	lxi
ANEXO XII – POEMA URGENTEMENTE” DE EUGÉNIO DE ANDRADE	lxv
ANEXO XIII – MATERIAL DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM POEMA’	lxix
ANEXO IV – PROPOSTAS DE TRABALHO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM POEMA’	lxxix
ANEXO XV – TRABALHOS DOS ALUNOS REFERENTES AOS EXERCÍCIO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM POEMA’	lxxxv

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Integração do conhecimento através da arte, de acordo com Efland (2002, p.165).....	61
Figura 2 - Salas de Educação Visual e Tecnológica.....	96
Figura 3 - Exemplo de trabalhos desenvolvidos por alunos sobre a primeira proposta de trabalho da unidade didática 'Imagem Interpretada'.....	103
Figura 4 - Trabalhos desenvolvidos por alunos.....	105
Figura 5 - Alunos exibindo os seus trabalhos após a sua finalização.....	107
Figura 6 – Debate de ideias, primeira aula do segundo período, início da construção do <i>mind map</i>	110
Figura 7 – Exemplo de trabalhos desenvolvido por alunos no primeiro trabalho da unidade didática 'Dar Cor a um Poema'.....	112
Figura 8 – Aluno a desenvolver o trabalho e exemplo de um trabalho do exercício 2 da unidade didática 'Dar Cor a um Poema'.....	113
Figura 9 – Exemplo de estudos desenvolvidos.....	114
Figura 10 – Exemplo de trabalhos desenvolvidos no exercício 3 da unidade didática 'Dar Cor a um Poema'... ..	115
Figura 11 - Trabalho de grupo do último exercício da unidade didática 'Dar cor a um poema'.....	117
Figura 12 – Exemplo de trabalhos desenvolvidos no último exercício da unidade didática 'Dar Cor a um Poema'.....	118
Figura 13 – Capa e contracapa do jornal do colégio do terceiro período, desenvolvida pelos alunos em interdisciplinaridade com a disciplina de TIC.....	119
Figura 14 – Exposição com trabalhos dos alunos.....	119
Figura 15 - Frequências relativas das respostas dos alunos às perguntas do questionário.....	128
Figura 16 - Gráfico de análise multivariada.....	130

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Critérios de habilidade criativa e respectivos níveis de desempenho, de acordo com Lindström (2006, p. 58).....	58
Tabela 2 - Grelha de avaliação.	85
Tabela 3 - Organização do questionário de acordo com as perguntas e o tema de cada uma.	127

INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se numa sociedade que desafia diariamente o professor a tornar as suas aulas mais dinâmicas e ativas. Assim, é fundamental que os docentes revejam a sua metodologia de ensino, de forma a estimular os seus alunos ao desenvolvimento da sua autonomia, curiosidade e criatividade, bem como, ensiná-los a ter um olhar mais crítico não só em sala de aula, como também em relação ao mundo que os rodeia. Só assim será possível que as gerações de hoje fiquem preparadas para o dia de amanhã. É importante que os jovens aprendam a ser atores das suas vidas e não meros espectadores passivos, este é um grande desafio que se impõe aos professores, em especial aos do ensino das artes.

As instituições de educação, quer formais quer informais, públicas ou privadas, desempenham um papel importante no processo de desenvolvimento dos seus alunos e mais concretamente da sua criatividade. A prática pedagógica do professor, a conceção dos currículos, a existência de recursos, a atenção à dimensão contextual, são variáveis importantes a ter em consideração no desenvolvimento do potencial criativo dos alunos.

Independentemente da área de formação, um bom professor deverá ser um indivíduo criativo e construir nos alunos esse mesmo desejo. Compete ao professor proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa dos seus alunos. Ao suscitar diferentes interpretações e modos de abordagem, a arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade de cada um. O mais interessante e criativo da profissão de professor, é que todos os dias se ensina, mas principalmente se aprende a ensinar. Com o sucesso e o fracasso aprende-se a cativar e a motivar os alunos para o trabalho criativo.

A área das artes visuais inclui disciplinas muito técnicas (Geometria Descritiva) e de implicação teórica (História da Cultura e das Artes). Contudo, as disciplinas propriamente artísticas (Oficina de Artes, Projeto, Desenho, Educação Visual e Expressão Plástica) oferecem uma liberdade de criação e implementação de atividades no currículo que nenhuma outra área oferece. É importante que a abordagem às diversas matérias a trabalhar seja feita por projetos, que se configuram como o meio mais adequado e inovador no planeamento do currículo das disciplinas artísticas, ultrapassando-se visões puramente formalistas (propostas pelos manuais escolares) e criando projetos que revolucionam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

O eixo central da abordagem por projetos está nas pessoas, sendo o desafio para que o filósofo John Dewey no princípio do século XX, chamou a atenção – devíamos olhar para nós

próprios, para fazer concordar os princípios teóricos com a nossa prática. É célebre a sua frase “*learning by doing*”, significando que a aprendizagem se faz por contacto direto com a experiência e salientando o papel social do ser humano na transformação da sociedade. Dewey (1997) sustenta que a aprendizagem escolar se deve aplicar à vida, pois a escola é parte integrante da vida. A abordagem por projetos implica também uma projeção para o futuro, pois são comuns as recordações dos professores que, de certa forma, marcaram a diferença, dos que alertaram para a novidade e alteraram os pontos de vista dos alunos, em contraponto aos que apenas seguiram o normal, o esperado e o rotineiro. Segundo Dewey (1934) a aprendizagem deve ser prática e ativa e não teórica e passiva.

"I believe that the school must represent present life – life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground." (Dewey, 1897, p. 3)

O presente estudo realizou-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário a decorrer na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Comunicação, Arquitetura, Artes e Tecnologias da Informação, no ano letivo 2017 / 2018. Optou-se por uma metodologia de investigação-ação, em contexto de sala de aula, recorrendo-se a estratégias participativas, reflexivas e ativas aplicadas a uma turma do 7º ano do 3º Ciclo de uma escola privada, na disciplina de Educação Visual.

O tema surgiu durante as primeiras aulas de observação, logo no início do primeiro período. Efetivamente, estas aulas permitiram detetar que uma parte significativa da turma revelava indiferença sobre os trabalhos que estavam a ser desenvolvidos. Os alunos, por diversas vezes, mostraram uma grande apatia em participar de forma ativa no decurso da aula. Esta situação não deixa de ser surpreendente, na medida em que a disciplina de Educação Visual, por ser eminentemente prática, deveria suscitar nos alunos uma maior vontade, dedicação e envolvimento.

Tendo em conta o referido, após uma reflexão pessoal e com a orientadora cooperante, definiu-se um tema de trabalho que se considerou atual e de extrema importância. Assim sendo, a proposta de trabalho passa por questionar como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro. Posto isto, considerou-se que, com base numa revisão extensa da literatura relativa ao ensino das artes, a criatividade se assume como um elemento estruturante, a par com a interdisciplinaridade, autonomia, trabalho de grupo e o próprio ambiente escolar e motivação dos professores.

Estima-se que em 2030 cerca de 800 milhões de postos de trabalho tenham sido extintos devido à evolução das novas tecnologias (Ma, 2018c). É interessante refletir sobre esta afirmação, na medida em que, como professores, estamos a formar crianças e jovens para uma sociedade criada por seres humanos, mas que parece precisar cada vez menos de nós. Jack Ma, um magnata chinês, responsável pela criação do grupo Alibaba (empresa de comércio eletrónico) afirma que é fundamental mudar o tipo de educação que se pratica nas nossas escolas, pois o que se está a ensinar atualmente é praticamente o mesmo que se ensinava há duzentos anos atrás. Segundo aquele autor o que as nossas crianças e jovens de hoje precisam de aprender vai muito para além do conhecimento de línguas, matemática, e ciências. O que deve ser ensinado aos nossos jovens, para que estes possam desempenhar funções numa sociedade do futuro, não pode ser o que as máquinas conseguem fazer, tem de ir muito para além disso. Nesta linha de pensamento Eisner (2002, p.34) cita Chellgren (1996) para justificar a necessidade das artes no novo mundo do trabalho:

“Students must be grounded in the basics. Basic reading. Basic math. Basic composition, aren't those the only skills students really need? Everything else is icing on the cake, right? Wrong. Today's students need arts education now more than ever. Yes, they need the basics. But today there are two sets of basics. The first –reading, writing, and math – is simply the prerequisite for a second, more complex, equally vital collection of higher-level skills required to function well in today's world. These basics include the ability to allocate resources; to work successfully with others; to find, analyze and communicate information; to operate increasingly complex systems of seemingly unrelated parts; and finally to use technology. The arts provide an unparalleled opportunity to teach these higher-level basics that are increasingly critical, not only to tomorrow's work force, but also today's.”
(Eisner, 2002, p. 34)

Tendo por base as artes visuais e as competências que estas podem desenvolver, o presente trabalho pretende refletir sobre o que é que pode e deve ser transmitido através do ensino das artes, de forma a proporcionar aos alunos de hoje, competências para que estes consigam marcar a diferença e participar positivamente na sociedade de amanhã. É essencial que as crianças desenvolvam competências para competir com as máquinas pois, um empreendedor não dará trabalho a alguém que apenas seja capaz de executar tarefas que uma máquina consegue fazer. O futuro da educação deverá passar por uma mudança de mentalidades e da forma como se ensina nas escolas, só assim contribuindo para formar adultos com capacidades para o futuro (Robinson, 2010, p.12).

É importante desenvolver nos alunos de hoje algo que vai para além dos conhecimentos disciplinares que eles adquirem nas escolas atualmente. É necessário desenvolver capacidades

únicas dos seres humanos como a capacidade de ter sentimentos pelos outros, valores, pensamento autónomo, trabalho de equipa, preocupação com os outros. A par destas competências, a sociedade do futuro precisa de capacidades criativas e de resolução de problemas. Não faz sentido ensinar aos alunos aquilo que as máquinas são capazes de fazer melhor, é sim necessário ensinar e desenvolver as capacidades que são únicas do ser humano, “*Ensinar a competir com máquinas é uma batalha perdida*” (Ma, 2018c).

Atualmente ainda há uma grande dificuldade em compreender e aceitar a importância que o ensino das artes pode desempenhar no desenvolvimento integral do ser humano. De facto, ao perguntar às pessoas em geral, se sabem o que as artes ensinam, as respostas não vão muito para além de ‘a pintar’, ‘a desenhar’, ‘a esculpir’, o que é verdade. No entanto, o ensino das artes vai muito para além disso. Esse tipo de respostas não contempla o facto de os alunos também desenvolverem outras competências muito importantes para o seu futuro e para a própria sociedade. Através das artes, o aluno pode aprender a interpretar o mundo em que vive, a conhecer-se, a exprimir-se criativamente e, também, a conhecer o próximo, e este tipo de competências mais nenhuma outra disciplina é capaz de ensinar. Hetland et al. (2007, p.10) afirma “*The arts are another way of knowing the world – as important as the other disciplines to our society health.*”

Nos dias que correm é cada vez mais difícil satisfazer os alunos, pois desinteressam-se facilmente das tarefas que têm de desenvolver, e muitas vezes sentem-se frustrados, o que provoca agitação, surgindo facilmente turmas com alunos com comportamentos agitados e desadequados a salas de aulas. Os alunos de hoje ainda passam horas sentados em frente a um quadro onde é projetada matéria sem fim e com um professor a expor conceitos. Desconhecem os objetivos, como articular os conhecimentos que adquirem, em casa estudam, apenas e só, para o teste e depois de o realizarem parece que tudo desaparece da memória. O sistema de ensino de que os jovens dispõem atualmente, está desarticulado da sociedade atual, bem como das necessidades dos alunos e do tipo de indivíduos que o futuro precisa.

A revolução tecnológica dos últimos anos fez com que os comportamentos, atitudes e interesses se alterassem drasticamente, num curto espaço de tempo. As motivações dos atuais alunos são completamente distintas das motivações das gerações passadas. No entanto, o sistema educativo pouca alteração sofreu, continuando atualmente a serem aplicadas as mesmas práticas pedagógicas de há décadas atrás. Não faz sentido continuar só a basear o ensino na transmissão de saber do professor para o aluno e a realizar a avaliação por testes e fichas.

Perante o sistema atual de ensino, é compreensível que os alunos se sintam desajustados da atual escola, não se identificando com ela, transformando-a numa ‘espécie de sacrifício’.

A estrutura das escolas, a forma como os currículos estão estruturados e a forma como a maioria dos docentes lecionam faz com que seja difícil que os alunos se mantenham motivados para as atividades escolares, o que origina o crescente distanciamento entre escola e alunos. Estas condições comprometem a obtenção de resultados positivos de um grande número de alunos, sendo por isso fundamental uma educação integral dos jovens, tendo em vista a integração destes na sociedade do futuro. A escola contemporânea deve assumir-se como um dos principais instrumentos para o crescimento saudável de uma criança, despoletando todas as suas potencialidades, num ambiente equilibrado de felicidade e em comunhão com a sociedade.

O ensino das artes visuais poderá constituir um grande contributo para o rejuvenescimento de toda a escola, funcionando como um elemento aglutinador entre todas as disciplinas e promovendo um trabalho cooperativo. Desta forma, os objetivos deste trabalho passam por expor a importância que as artes visuais podem assumir na escola contemporânea e como é que ensino das artes pode desenvolver competências nos jovens de hoje, para melhor os preparar para o futuro. Para isso serão validadas um conjunto de estratégias pedagógicas que se considera poderem otimizar o desenvolvimento dessas capacidades.

Durante todo o processo de investigação-ação procurou-se promover, acima de tudo, a criatividade, motivação, curiosidade, espírito crítico e empreendedor, articulação de conhecimentos, trabalho de grupo, expressão individual de cada aluno e sua integração no ambiente escolar, procurando também incrementar a autonomia nos alunos.

O presente trabalho desenvolve-se em cinco capítulos, enquadramento teórico (capítulo 1), fatores do ensino das artes que contribuem para o desenvolvimento de competências para o futuro (capítulo 2), metodologia e problemática da investigação (capítulo 3), prática pedagógica (capítulo 4) e análise e discussão de resultados (capítulo 5), contendo ainda introdução, conclusão, bibliografia e anexos.

Na introdução, apresenta-se o enquadramento do estudo, um breve resumo da metodologia utilizada e a justificação da pertinência da investigação realizada. É também onde se faz uma primeira abordagem à problemática e onde se apresentam os objetivos da dissertação.

No primeiro capítulo é feito o enquadramento teórico da investigação, a partir de uma pesquisa bibliográfica alargada nas vertentes das artes visuais, tendo-se abordado diversos

conceitos que se consideram importantes para a posterior aplicação prática. Neste capítulo são abordados temas relacionados com o ensino das artes e a sua importância na atualidade.

No segundo capítulo são abordados os fatores que se consideram importantes desenvolver nos jovens de hoje para os preparar para o futuro. Para isso foi realizada uma pesquisa bibliográfica alargada relativa às competências que se consideraram fundamentais explorar durante a investigação, ao nível da criatividade, interdisciplinaridade, autonomia nos alunos, trabalho de grupo e ambiente escolar.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia adotada salientando a abordagem utilizada. É, também, neste capítulo que é apresentada a problemática da investigação e onde são relatados e fundamentados os procedimentos e as metodologias adotadas, apresentando-se também os instrumentos de investigação, bem como os procedimentos usados para a recolha e análise dos dados.

O quarto capítulo é dedicado à prática pedagógica propriamente dita, sendo apresentadas as unidades didáticas, a forma como foram estruturadas e as respetivas planificações ao longo do ano letivo. Neste capítulo é também feita uma breve caracterização da turma e são apresentadas as estratégias aplicadas ao longo das aulas.

O quinto capítulo é marcado pela análise dos dados e pela discussão dos resultados obtidos, sendo ainda apresentada uma reflexão crítica dos trabalhos desenvolvidos ao longo das unidades didáticas aplicadas. Para além disso, é também feita uma reflexão sobre a prática pedagógica e análise dos resultados das avaliações.

Nas considerações finais desta investigação apresenta-se um balanço reflexivo, bem como algumas limitações do trabalho realizado e expostas as perspetivas em aberto resultantes da investigação para a concretização de estudos e práticas futuras.

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas que sustentaram o estudo realizado, e reunidos os diferentes documentos que compõem os anexos.

1 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Importância da arte no ensino

O ensino das artes tem sido constantemente secundarizado nas escolas e por isso é fundamental refletir sobre o seu papel e importância, e como deve ser integrado no currículo dos alunos. Segundo Fowler (1996) as melhores escolas são aquelas que têm os melhores programas em artes, uma vez que, arte e ensino devem caminhar lado a lado. Efetivamente, a arte complementa a ciência, uma vez que ela obriga o indivíduo a procurar diferentes soluções para um mesmo problema, em vez de uma única resposta padronizada.

“In order for children and adults to participate fully in cultural and artistic life, they need to progressively learn to understand, appreciate and experience artistic expressions by which fellow humans – often called artists – explore, and share insights on, various aspects of existence and coexistence. As it is a goal to give all people equal opportunities for cultural and artistic activity, artistic education needs to be a compulsory part of educational programmes for all. Arts education should also be systematic and be provided over a number of years as it is a long term process.”
(UNESCO, 2006, p. 4).

Desde sempre que a arte faz parte das ações que definem a humanidade, pois o ser humano vai além dos seus instintos animais e tem capacidades que os outros animais não têm, como compreender, reelaborar, refletir, criar, aprender e ensinar. Todos os seres humanos vivenciam novas situações ao longo das suas vidas, pois são constituídos por dimensões físicas, cognitivas, emocionais, sociais, éticas e estéticas. Estas características do ser humano, por si só, já deveriam ser suficientes para justificar a importância da arte no ensino, uma vez que a sua ausência não favorece o desenvolvimento integral do indivíduo.

De acordo com Fowler (1996), quando o professor envolve os alunos na resolução criativa de problemas, ensina-os a pensar. Os alunos aos poucos vão criando o seu próprio mundo, em vez de replicarem o mundo de outros, vão aprendendo a resolver as suas próprias questões e os seus problemas, tornam-se mentalmente mais flexíveis e mais autónomos, passam a ser participativos nas suas vidas, em vez de meros espectadores.

A arte é uma linguagem reconhecida universalmente, e uma forma de expressão utilizada desde os primórdios da humanidade que surgiu da necessidade do ser humano

comunicar a sua visão e interpretação do mundo e um exemplo disto são as gravuras rupestres. Através da arte é possível observar os vários momentos da história do ser humano e analisar o seu processo de evolução ao longo dos tempos.

Segundo Eisner (2002), trabalhar em arte não é unicamente um processo de criação e de produção de uma obra, é muito mais do que isso, é também uma forma de cada indivíduo se recriar a si próprio, e este é um tipo de trabalho que obriga a um crescimento interno, uma vez que também obriga à aceitação da ambiguidade e à exploração do desconhecido e do incerto.

Arte é cultura, é obra de sujeitos que expressam a sua visão do mundo, visão esta que está ligada a concepções, princípios, espaços, tempos e vivências. O contacto com a arte de diversos períodos históricos e de outros lugares e regiões amplia a visão do mundo, enriquece o repertório estético, favorece a criação de vínculos com realidades diversas e propicia uma cultura de tolerância, de valorização da diversidade, de respeito mútuo, podendo contribuir para uma cultura de paz (Fowler, 1996). O conhecimento das artes permite ao sujeito conhecer-se, percebendo-se como ser histórico que mantém conexões com o passado, que é capaz de intervir modificando o futuro, que toma consciência das suas concepções e ideias, podendo escolher criticamente os seus princípios, superar preconceitos e agir socialmente para transformar a sociedade, da qual faz parte. Através da arte, aprende-se a ver o que ainda não se tomou consciência de existir, a sentir o que nunca se sentiu e a desenvolver formas de pensar (Eisner, 2002).

A arte tem uma dimensão simbólica, tem poder expressivo para representar ideias através de linguagens particulares, como a literatura, dança, música, teatro, arquitetura, fotografia, desenho ou pintura. Estas formas são linguagens criadas para expressar a realidade percebida, sentida ou imaginada. Como tal, têm a sua própria estrutura simbólica, envolvendo elementos como espaço, forma, luz e sombra em artes visuais, timbre, ritmo, altura e intensidade em música, entre outros. O conhecimento dessas estruturas simbólicas não é evidente para os alunos, nem se constrói espontaneamente através da livre expressão, precisa de ser ensinado e trabalhado.

Uma das finalidades do ensino das artes é contribuir para o apuramento da sensibilidade e desenvolvimento da criatividade dos indivíduos. Na educação, esta finalidade é uma dimensão de reconhecida importância na formação do aluno, ampliando as suas possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas. A arte desempenha um importante papel no desenvolvimento cognitivo dos alunos, pois o seu conhecimento amplia as possibilidades de compreensão do mundo e colabora para um melhor entendimento dos conteúdos relacionados com outras áreas do

conhecimento, tais como matemática, línguas, história e geografia. Conforme afirma Efland (2002, p. 164) “*Wisely used, the arts can play a pivotal role in establishing links with other domains of knowledge. The map metaphor also suggests multiple pathways to learning*”. Não existe dicotomia entre arte e ciência, entre pensar e sentir, entre criar e sistematizar, daí que a fragmentação do conhecimento seja uma falácia que tem estado presente na educação, devendo ser superada, pois o ser humano é íntegro e total (Best, 1996). Assim, podem ser colocadas inúmeras questões relacionadas com a importância que tem sido dada à arte na educação, tais como:

- Tem-se conseguido valorizar nos alunos a sua expressividade e potencial criativo?
- Será que o aluno tem noção da importância de ser criativo no seu dia a dia e no futuro?
- Tem-se sabido perceber, compreender e avaliar as ideias dos alunos sobre as linguagens artísticas?
- Será que os professores da área das artes têm conseguido desenvolver o seu próprio percurso de forma a conhecer os conteúdos, objetivos e métodos para ensinar cada uma das linguagens artísticas?
- Terão os professores conhecimentos teóricos e conceptuais suficientes para identificar o momento que cada aluno vivencia na sua construção de conhecimento sobre a arte e fazer intervenções que lhe permitam avançar?
- Terão os professores conseguido incentivar a formação cultural dos seus alunos e ajudá-los a perceberem-se como sujeitos de cultura?

É importante reconstruir o ensino das artes com base no conhecimento que se vai adquirindo. O professor deve sempre procurar saber mais, pois ele é um semeador e um construtor de conhecimentos, ideias e práticas que darão frutos no futuro. “*A arte é uma arma poderosa de comunicação*” (Fowler, 1996, p.63) que tem uma influência social e educacional relevante, e daí, a sua importância fundamental para o desenvolvimento humano. Todos os professores das expressões artísticas deverão entender a responsabilidade inevitável da sua tarefa como portadores e transmissores dos seus conhecimentos.

Segundo Fowler (1996) a arte contribui para o desenvolvimento dos jovens, uma vez que os ajuda no seu bem-estar emocional e espiritual, pois cada indivíduo é ‘obrigado’ a

descobrir-se a si próprio. Com o ensino da arte, os alunos aprendem a explorar aspectos emocionais, intuitivos e irracionais que não é possível com as outras disciplinas.

Infelizmente, nos dias que correm, existe uma maior divisão entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, o que cria maiores dificuldades no desenvolvimento das aprendizagens cognitivas e menos valor no desenvolvimento dos processos emocionais, considerando-se que este é um fator de declínio do comportamento na sociedade moderna (UNESCO, 2006). É importante que o processamento emocional seja encarado como sendo parte integrante do indivíduo e que tem um grande peso nas suas ações, ideias ou decisões. Efetivamente, o ensino das artes, ao estimular o desenvolvimento emocional poderá contribuir simultaneamente para o equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional.

1.2 Arte, cultura e educação

“The school is responsible for ensuring that all pupils completing compulsory school have developed their ability to express themselves creatively” (Swedish Compulsory School Curriculum, 1994, p. 54).

Não há arte sem cultura, ela é o auge da criatividade cultural e onde a cultura se pode reinventar. A cultura é o legado histórico, emotivo e social de um povo, não é algo estático, é um conceito vivo e em constante mutação, e a arte é a reinvenção da cultura.

“Arte não existe sem cultura, a cultura não se renova sem arte e a arte não se materializa se não for dirigida para um público. Um público que é ao mesmo tempo autor e fruto dessa mesma cultura” (Travassos, 2014, p 45).

Segundo Aguirre (2008), é muito comum no ensino artístico, abordar a cultura de forma estática, concebendo-a como uma estrutura rígida que identifica uma comunidade, sendo este um tipo de abordagem que não permite uma evolução. Assim, é importante uma visão da cultura mais dinâmica, que tenha em conta o intercâmbio histórico, a transformação dos significados e o valor performativo das práticas culturais entre as artes. Só assim se poderá definir cultura, pois ela deve albergar estes conceitos, bem como a sua evolução. Aguirre (2008) afirma ainda que a arte não deve, nem pode, ser encarada como uma estrutura autónoma. É importante adotar, como ponto de partida, uma conceção dinâmica da cultura, de forma a ordenar as conceções e crenças em torno dos limites da arte, do significado artístico e da natureza da experiência estética e juízo de gosto.

A indefinição da estética favorece interações entre a arte e os restantes sistemas culturais, uma vez que, segundo Wittgenstein (1954), não existem símbolos especificamente artísticos, pois qualquer coisa pode ser usada como símbolo estético, dispensando o ‘jogo de linguagem’. A arte pode usar qualquer material, técnica ou experiência para ‘inventar’ novos recursos simbólicos ou redefinir os existentes, fazendo dela geradora de novos horizontes estéticos dentro da própria cultura. De acordo com Aguirre (2008) as artes têm uma forma específica de significado, diferente das linguagens e outros sistemas, cujos aspetos mais notáveis são os seguintes:

- A materialização estética de uma ordem de significados que tornam as artes comunicáveis, promovendo diferentes interpretações, contribuindo para gerar processos que acabam por afetar todas as áreas da cultura;
- O significado na arte está entre o campo da representação e o da interpretação, havendo por isso lugar para a abertura e a ambiguidade, que são das características mais notáveis do significado estético;
- A arte vive das suas propriedades significativas e performativas, baseando-se no domínio do sensível, do imaginário e da ligação com experiências vitais, sendo capaz de articular, combinar e sintetizar conceitos e significados incongruentes.

É importante entender como a interação entre obras e sujeitos é dinâmica e complexa, sujeita a uma infinidade de vicissitudes de ordem social e intersubjetiva. De acordo com Aguirre (2008), a obra de arte é o resultado do impulso de uma multiplicidade de forças que nem sempre são especificamente interartísticas e que configuram o equipamento conceptual e sensível dos seus produtores e recetores. Assim, ter sensibilidade estética não é apenas e só ter uma resposta emocional ao belo, nem mesmo o que se chama de ‘gosto’ pode ser analisado sem levar em conta a variável cultural.

“Tener sensibilidad estética es disponer de categorías y valores con los que aprehender estéticamente o poseer el dominio de un cierto ‘juego de lenguaje’, es ser capaz de engarzar el producto estético con la experiencia vital.” (Aguirre, 2008, p. 6)

As investigações realizadas na área da educação e da psicologia, iniciadas no século XX, contribuíram para uma compreensão mais alargada do papel da arte no desenvolvimento humano. Ao longo das últimas décadas, as orientações nesta área apontam para uma integração, cada vez mais aprofundada, dos saberes no âmbito das teorias da arte, da estética e da educação.

A educação artística não deve dissociar-se do papel que a arte tem na sociedade, da capacidade de observar com um olhar crítico o meio envolvente, apoiado numa determinada cultura, para adquirir conhecimentos e desenvolver as capacidades criativas do indivíduo na sua relação com o meio. Ela deve englobar as várias áreas (artes gestuais, artes plásticas, música, teatro, cinema e dança), deve ampliar as suas ações de modo a tornar-se num instrumento pedagógico que promova uma ação educativa alargada e que tenha em conta as exigências da sociedade. Com o ensino das artes pretende-se levar os alunos a tornarem-se indivíduos mais completos, mais atentos e críticos, adquirindo uma sensibilidade perante a realidade envolvente, tornando-os capazes de transformar o seu mundo e reconhecendo a arte como algo mais do que um bem de consumo.

Segundo Eisner (2002), o tipo de coisas e a forma como os jovens aprendem irá influenciar aquilo que eles ficarão a saber e o tipo de capacidades que irão adquirir para aplicar no futuro. Assim sendo, e ainda segundo o mesmo autor, é importante que os currículos e as metas definidas sejam desenvolvidos não só com o objetivo de contribuir para melhorar as escolas, mas sobretudo para trabalhar na forma como os alunos pensam e se desenvolvem. Fowler (1996) e Efland (2002) afirmam que as artes devem ser valorizadas por terem um grande potencial de interdisciplinaridade, o que permite que o currículo fique mais coeso, pois assim permite-se que os alunos fiquem aptos a procurar relações entre as várias disciplinas, articulando tudo o que vão aprendendo na escola e no seu dia a dia.

Contudo, tem-se verificado que, muitas vezes e sem que os docentes da área artística sejam consultados, a educação artística tem vindo a ser desvalorizada por muitos setores da sociedade, e as mudanças produzidas nos currículos têm provocado um desaproveitamento das suas reais potencialidades. É importante que os professores das artes e das outras disciplinas tomem consciência de que a arte influencia de diversas formas, o modo como cada indivíduo percebe o mundo e desenvolve a sua consciência e que, por isso, é fundamental o contributo que o ensino das artes pode dar no desenvolvimento de cada aluno (Eisner, 2002).

1.3 O papel do professor e da escola no ensino das artes

“Bons professores são mestres temporários, professores fascinantes são mestres inesquecíveis.” (Cury, 2010, p. 72)

A forma como as escolas se organizam, o que é ensinado, as relações que lá se estabelecem entre alunos, professores e funcionários fazem parte do desenvolvimento de cada jovem (Eisner, 2002).

De acordo com Arnheim (1993), antigamente o professor da área artística limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos, que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar o que viam. Atualmente, a função do professor é outra, vai muito para além disso, devendo dar meios e condições aos alunos para que estes possam explorar e desenvolver as suas capacidades expressivas, estimulando assim a criatividade de cada um.

Segundo Ribeiro (2005), o professor deve saber desenvolver uma atitude investigadora frente aos fenómenos artísticos e educativos, mostrar interesse em conhecer, saber, questionar e ser capaz de estimular essa atitude nos alunos. Deve também ser capaz de se apropriar e de criar conhecimentos na área, promovendo o desenvolvimento dessas capacidades nos alunos, compreender os processos de produção, apreciação crítica e contextualização das artes nas suas distintas manifestações, ser portador de uma sensibilidade estética e comunicá-la aos alunos, no que se refere à apreciação e experiência do mundo natural e cultural. Para além disso, deve ser criativo, imaginativo, utilizando o pensamento visual e metafórico na prática educativa.

Atualmente tem-se constatado, cada vez mais, que a expressão e a reflexão são mais importantes do que a técnica, o saber fazer. A função do professor já não é só a de expor matéria e conhecimentos, mas sim levar os alunos à descoberta de novas experiências e à reflexão sobre essas descobertas, construindo o seu próprio conhecimento. De acordo com o programa da disciplina, o professor deve estruturar organizadamente o que pretende desenvolver com os alunos, de acordo com as suas necessidades, considerando a especificidade de cada turma e de cada aluno.

Um professor deverá ser criativo e conseguir construir e desenvolver também nos alunos a criatividade e o sentido crítico, competindo-lhe proporcionar meios motivadores que contribuam para o desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do aluno. Ao suscitar diferentes interpretações e modos de abordagem, a arte contribui para o despertar da sensibilidade estética e para desbloquear a criatividade, proporcionando o desenvolvimento da individualidade.

O professor não deve abordar conteúdos, nem lançar propostas de trabalho à turma sem antes se familiarizar com as mesmas. Deverá incrementar práticas de ensino que vão ao encontro das expectativas e capacidades dos alunos diversificando estratégias, pois embora os alunos de uma turma sejam geralmente da mesma faixa etária, têm níveis de aprendizagens diferentes. O ensino artístico permite ao professor adaptar-se às necessidades dos seus alunos e ao mesmo tempo cumprir com o programa da disciplina e com as metas a atingir.

É ainda essencial proporcionar o contacto e a manipulação de diversos materiais, pois muitas vezes os alunos apenas têm oportunidade de o fazer na sala de aula. É aqui que o professor deve deixar os alunos explorar os seus conhecimentos, de modo a que possam adquirir competências, que permitam resolver problemas e desafios. Segundo Barret (1979), o aluno deve ser capaz de identificar um problema, pois só quando o fizer, se tornará autónomo e independente, cabendo ao professor incentivar o aluno e dar-lhe meios e processos para que desenvolva essas competências.

1.4 O que as artes ensinam

“The arts are acts of intelligence no less than other subjects are.”
(Fowler, 1996, p.55)

A arte é importante na vida de cada aluno, pois influencia o seu desenvolvimento expressivo, estimula o sentido crítico, a sua construção pessoal, o desenvolvimento da criatividade, ensina a ver o mundo com outros olhos e para além do que se vê realmente. Todos os seres humanos são dotados de criatividade e possuem a capacidade de aprender e de ensinar. A criatividade pode ser trabalhada e desenvolvida e as artes, pelas suas características intrínsecas, proporcionam um espaço privilegiado para esse fim.

A arte dá aos alunos a capacidade e a oportunidade de desenvolverem e tomarem consciência dos seus talentos e potencialidades, contribuindo para aprenderem a conhecer-se e descobrir-se (Fowler, 1996), ela leva a que cada um aprenda a ver o que está para além da sua visão, ensina que na vida é importante saber viver com criatividade para se conseguir marcar a diferença.

“Watch an entire studio art class with the aim of discovering what kind of thinking is being taught in this class, and you will see that what is going on is a lot more complex than teaching as craft.” (Hetland et al, 2007, p. 17)

Através da arte, os alunos também aprendem a ver para além da sua própria cultura histórica e aprendem a aceitar e a compreender mais facilmente outras formas de estar e de ver a vida. Segundo Fowler (1996), a presença da arte nas escolas torna os alunos mais ativos e participativos, o que os torna mais motivados para aprender.

Segundo Eisner (2002), os processos de pensar e de criar artisticamente podem e devem ser usados no sentido de aumentar o rendimento dos alunos nas várias disciplinas, uma vez que todas as formas de pensar precisam de ser criativas. O mesmo autor argumenta que as formas

distintas de pensamento, necessárias para criar um trabalho artisticamente elaborado, são relevantes não só para o que os alunos fazem, mas também para praticamente todos os aspectos do que fazem os educadores, desde a concepção dos currículos até à prática do ensino e do ambiente em que vivem os estudantes. As artes ajudam e contribuem para uma articulação dos pensamentos entre as diferentes matérias, ensinam os alunos a ver, observar e a melhorar as suas capacidades cognitivas.

O professor das artes visuais é responsável por planear e estruturar as unidades didáticas que vai desenvolver com os alunos, cabendo-lhe a função de apresentar aos alunos projetos envolventes e ensiná-los a persistir no trabalho que estão a desenvolver, não os deixando desistir. *“You can’t expect to be great at it without practicing”* (Hetland et al, 2007, p. 42). O professor tem de ensinar os seus alunos a lidar com a frustração, para que estes compreendam que os momentos de reflexão são importantes. É importante que o aluno tome consciência de que a frustração faz parte do processo criativo.

“Students are taught to focus, to develop mental states conducive to working and to develop inner directedness. They are taught to break out of rust and blocks, and to feel encouraged about their learning so that they are motivated to go on. When students are truly engaged, they lose themselves in concentration, forgetting about time, fully focused on the moment.” (Hetland et al, 2007, p. 42)

O professor do ensino das artes deve também ensinar os seus alunos a observar e a utilizar a observação como base para aquilo que não se vê com os olhos. Assim, o aluno deve aprender a ver para além da observação, isto para que seja mais fácil para ele criar, imaginar e gerar imagens do que tem na sua cabeça e do que quer criar. Nas aulas de artes visuais, os alunos aprendem a ir para além das suas capacidades técnicas, aprendem a expressar-se através da arte.

“Learning to express includes making works that exemplify properties that are not literally present, such as sounds, and atmosphere. Learning to express also means making works that convey properties as emotions, or personal meaning.” (Hetland et al, 2007, p. 53)

No decorrer das aulas, os professores ensinam os seus alunos a observar apontando para questões como nuances de cores, tipos de linhas, formas, texturas, descrevendo as características expressivas de um trabalho, bem como a sua composição e elementos. Estes aspectos são importantes na medida em que contribuem para que o aluno fique muito mais sensível aos pormenores e desperto para as pequenas coisas.

“Students in art studio are taught to look more closely than people ordinarily do. They learn to see with new eyes. They are helped to move beyond their habitual ways of seeing, to notice things that might otherwise be invisible and therefore not available as something to think about.” (Hetland et al, 2007, p. 58)

É importante que os alunos aprendam a refletir sobre o trabalho que estão a desenvolver, por isso é importante aprenderem a explicar e a pensar no processo, decisões e intenções tomadas. Com o decorrer das aulas, o professor deve desenvolver o espírito crítico dos alunos para que estes aprendam a criticar os seus trabalhos e os dos colegas, e para que, no futuro, sejam indivíduos ativos na sociedade e nas suas próprias vidas.

Nas aulas de artes visuais, o nível de desafio é constante quando o professor põe os seus alunos a trabalhar no sentido de obterem as suas próprias respostas aos problemas, encorajando-os a experimentar para descobrirem o que acontece e a procurar alternativas durante o processo criativo. Os alunos devem compreender que os erros são oportunidades, que podem conduzir a novas direções no trabalho e que são uma fonte de aprendizagem.

“In the visual arts studio, students are asked, implicitly and explicitly, to try new things and thereby extend beyond what they have done before – to explore and take risks, to be creative. When teachers encourage students to stretch and explore they do not tell students exactly what to do.” (Hetland et al, 2007, p. 74)

É, também, importante que os alunos aprendam a ver e a ligar o que fazem na escola com o que se passa no mundo da arte: *“One way to make visual arts learning relevant is to connect what is being learned to its artistic contexts throughout art history and contemporary practice.”* (Hetland et al, 2007, p. 79). Por isso, é necessário a presença da obra de arte em sala de aula, independentemente da época ou período a que pertence.

“Just as students in mathematics class need to see the relevance of math in daily life and to understand how math is used in the real world, so also do students in the visual studio need to connect what they learn in art class to what the art world is like, now and in the past.” (Hetland et al., 2007, p. 79)

Eisner (2002) afirma que as artes ajudam os alunos a desenvolver e a refinar diferentes estilos de pensamento, o que os ajuda a enfrentar ambiguidades na vida, melhor do que currículos focados em respostas corretas simples. Eisner diz ainda que as escolas estão fortemente dependentes de testes padronizados, o que leva à uniformidade entre os alunos, negligenciando o conceito de individualidade para o seu potencial máximo. Eisner acredita que a arte ensina que a variabilidade na compreensão é uma consequência natural do aluno e que nem todas as situações têm uma resposta correta ou errada, defendendo que os programas de

artes devem seguir cinco princípios para melhorar a realização acadêmica dos alunos em geral. Esses princípios incluem promover o crescimento da inteligência artística, aprender a criar imagens visuais satisfatórias, compreender o lugar da arte na cultura, e ajudar os alunos a reconhecer o que é pessoal, distintivo e único sobre si e o seu trabalho.

Apesar dos trabalhos teóricos e projetos de investigação que se têm vindo a desenvolver na área das artes e sua importância no contexto escolar, ainda se verifica que, quando nos debruçamos sobre a realidade educativa, estas temáticas têm sido colocadas em segundo plano no currículo escolar, sendo vistas como uma atividade menor que serve meramente para descontrair, brincar ou para apoiar alguma intervenção/apresentação festiva, e surge, em muitos casos, como mera coadjuvante no âmbito da educação.

É sem dúvida urgente que se reconheça que as áreas artísticas devem ser parte integrante e enriquecedora da escola, podendo funcionar de forma ampla, o que contribuirá para o desenvolvimento de cada aluno. É inequívoco que a arte deve surgir na vida das crianças e jovens de forma espontânea e expressiva, que surge da resposta a uma experimentação artística. Com orientações precisas, com vista ao desenvolvimento do seu potencial criativo, as artes podem propagar os significados da imaginação e criatividade em prol do desenvolvimento do ser humano, num processo dinâmico, entre o sentir e o experienciar. E, neste sentido, a arte deve ser tida em conta quando se abordam questões relativas ao desenvolvimento humano, no sentido em que são as atividades de expressão artística que mais incitam a imaginação e criatividade, bem como a exploração do próprio ser.

“... o objetivo de uma reforma do sistema educacional não é produzir mais obras de arte, mas pessoas e sociedades melhores, e que a finalidade da arte na educação deve ser idêntica aos objetivos da própria educação: (...) o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence.” (Read, 1958, p. 12)

A arte no ensino contribui para a valorização dos diferentes tipos de inteligência dos alunos, havendo uma ligação direta das mesmas à sua sensibilidade e à sua ação.

“... desenvolver na criança um modo integrado de experiência, com a sua disposição sintónica correspondente, em que o pensamento tem sempre o seu correlativo na visualização concreta - em que percepção e sentimento se movem em ritmo orgânico, sístole e diástole, em direção a uma apreensão ainda mais completa e livre da realidade.” (Read, 1958, p 21).

Não são necessários materiais sofisticados nem grandes infraestruturas nas escolas para se poder ensinar arte. O que é de facto necessário, é ter consciência de que a arte está presente

no dia a dia, sem muitas vezes se dar conta disso. É necessário mudar a postura de grande parte dos professores, que se acomodam por motivos que vão de pouco estímulo salarial, à falta de formação profissional. É importante trabalhar com o que se tem disponível e perceber que se pode utilizar a arte nas demais disciplinas, como ferramenta para estimular os alunos a serem pesquisadores. Assim, contribui-se para uma melhor aprendizagem e para uma formação para a cidadania da transformação, onde se faz necessário ser reflexivo e possuidor de diversas habilidades que o ensino das artes potencia.

O professor deve procurar pesquisar, além do que já sabe e ensinar todos os dias, estando sempre disposto e disponível para novas possibilidades, deixando de lado a ideia de que a disciplina de arte é apenas uma ‘válvula de escape’, que não precisa ter conteúdo, sendo especialista em artes, não deve apenas ficar pelos conhecimentos que adquiriu, pois ele é quem está capacitado para ser o mediador de diversas aprendizagens, e que terá sempre que atualizar os seus conhecimentos. A responsabilidade do professor que pretende ensinar artes deve ser transmitir este conhecimento de maneira abrangente, de forma a que o aluno possa enquadrar também a arte nas demais disciplinas, pois este é um conhecimento transdisciplinar (Efland 2002).

A arte está enraizada no ser humano, cabendo então ao educador fazer desabrochar e mediar, de forma satisfatória, o ensino das artes, para que o aluno possa compreender que é preciso ser futuramente um cidadão, que perceba o que está ao seu redor, para assim conseguir ser o que os educadores empenhados a transformar a sociedade, através da educação, lutam para formar: sujeitos criativos, críticos, reflexivos, praticantes da cidadania e mediadores da paz.

As informações transmitidas pelo professor, são uma forma muito rica de guiar e nutrir as aprendizagens dos seus alunos, na medida em que, através do conhecimento transmitido, se consegue modelar a direção escolhida pelos estudantes para a investigação com diferentes materiais, ferramentas e processos.

1.5 Renovação do ensino artístico

O ensino artístico pode desempenhar uma importante função no quadro das relações sociais e dos significados culturais que, de acordo com Aguirre (2008), são a alma da experiência estética e da arte. Estudar uma forma de arte significa explorar questões relacionadas com a sensibilidade coletiva, imaginação, categorias estéticas e estrutura dos valores sociais e culturais implicados no facto artístico.

No ensino artístico é importante estudar os factos que moldam a experiência artística, bem como os mais próximos do campo educacional, como o valor social da arte nas instituições culturais como contexto de experiência artística (mercado, galerias, escolas ou museus), o uso social das imagens infantis, as conceções sobre a função da arte, as relações entre a experiência plástica dos alunos e a arte adulta e os usos das produções plásticas (Aguirre, 2008).

É importante uma revisão do currículo da educação artística, contemplando uma componente de natureza disciplinar e instrumental da arte e uma conceção dinâmica entre arte e cultura. Assim, consegue-se promover projetos curriculares mais versáteis e dinâmicos, capazes de se adaptar permanentemente à transformação cultural, tanto do ponto de vista do conteúdo e da metodologia, como dos modelos de ensino / aprendizagem.

“Anudar el arte con su contexto cultural solicita una apertura hacia la interdisciplinaridad en el diseño curricular de la educación artística, que afecta a todas las áreas curriculares y a todos los ámbitos del proceso de enseñanza aprendizaje” (Aguirre, 2008, p. 10).

Será importante que, no futuro, o estudo da arte tenha também em atenção outros contextos culturais diferentes dos próprios, bem como a função que a interpretação estética deveria ter na educação artística. Segundo Davis (2007), é importante destacar as características singulares das artes que são valiosas em si mesmas. Assim, os recursos exclusivos, associados às artes, são identificados pela autora como:

- Produto tangível – pode em arte relacionar-se com pinturas ou poemas, sendo manifestações concretas da imaginação, sendo o papel da imaginação central para experimentar as artes. Hetland et al. (2007) afirmam que é através da imaginação que as crianças pensam para além do mundano e conseguem ver as diferentes possibilidades. Através da criação, os jovens podem ganhar uma sensação de realização e, a partir disso, podem obter uma autoestima reforçada;
- Inteligência emocional – expressão e empatia – fomentada através do envolvimento nas artes, é importante que os alunos aprendam a expressar os seus sentimentos de forma coerente, e ao fazê-lo tornam-se mais sensíveis aos sentimentos dos outros;
- Ambiguidade – interpretação e respeito – é um aspeto importante do comportamento criativo e que é importante promover. De facto, o envolvimento com as artes ajuda os jovens a tornarem-se mais conscientes das múltiplas perspetivas, e pontos de vista existentes e que um problema pode ter múltiplas soluções, abrindo caminho para o respeito pelas visões de outras pessoas;

- Orientação do processo – inquérito e reflexão – os alunos vêem o impacto do seu pensamento no objeto de arte, no trabalho que criam, e o facto de experimentarem ideias e técnicas novas, ajuda-os a compreender a importância da sua própria investigação e da sua capacidade de avaliar e direccionar o seu processo de aprendizagem;
- Conexão – compromisso e responsabilidade – as artes facilitam a metacognição pois caracterizam-se pela importância dada ao processo de fazer e ao pensamento reflexivo que é intrínseco a isso.

As artes podem oferecer um contrapeso a um estreito currículo baseado em ciência, tornando-o mais amplo e equilibrado. Numa época em que o ensino é dominado pela medição e classificação, parece fundamental mudar esta mentalidade e procurar centrar as aprendizagens em aspetos que não são facilmente quantificáveis, mas que são de vital importância para o crescimento individual e da própria sociedade como um todo.

1.6 O ensino das artes visuais na contemporaneidade

Como espaço de desenvolvimento social, a escola tem como objetivo a construção e a problematização do conhecimento, sendo um lugar no qual as temáticas da arte contemporânea deveriam ser trabalhadas, pois elas espelham os tempos atuais. No entanto, pode-se questionar se a prática escolar em arte tem colaborado na efetiva construção de conhecimento na área, em especial no que diz respeito à arte contemporânea.

“...desde a década passada e sob a influência do pensamento neoliberal, o que se aprende no ensino de arte parece ter muito pouco a ver com as estratégias de racionalidade que a sociedade competitiva, produtiva e de eficácia reivindica.” (Hernández, 2000, p. 86).

Com uma breve e rápida pesquisa sobre o ensino da arte é possível constatar uma maior ênfase do ensino das artes sobre paradigmas clássicos e modernistas, o que acaba por influenciar a não compreensão da arte atual, levando também a um afastamento do público em relação às obras contemporâneas. Ao excluir-se a produção contemporânea das aulas de arte, aumenta-se o abismo entre a arte da atualidade e o público.

Quando o ensino de critérios e modos de abordagem da arte são deslocados, baseados somente em paradigmas clássicos e modernistas, acabam por ser extremamente limitadores,

dificultando a construção de uma relação entre a arte contemporânea e o público. Na atualidade ainda se verifica que muitos professores continuam a reduzir a arte à realização de atividades agradáveis, prosseguindo uma forma de beleza vinculada apenas à visualidade formal, sem se focarem no processo de aprendizagem ou no conhecimento. Este aspecto também se reflete nos manuais escolares, que na sua grande maioria, continuam a apresentar atividades pontuais e descontextualizadas. Assim, os alunos não conseguem desenvolver capacidades cognitivas e produtivas, ou seja, não conseguem aprender a expressar-se livremente e têm dificuldade em produzir trabalhos, que não dizem rigorosamente o que têm de desenvolver. Nestas condições, as produções não são alimentadas por um projeto, não têm um objetivo, geralmente são desenvolvidas sem qualquer reflexão ou contextualização. De acordo com Hernández (2000, p. 34), a arte é assim considerada um saber informal ou pura manualidade e *“não como um campo de conhecimentos organizados que pode ajudar a interpretar o passado, a realidade presente e a nós mesmos”*.

O conhecimento da arte e um ensino crítico são de grande importância para a tomada de consciência da sociedade atual. Um processo de aprendizagem com base nas questões da atualidade, é sinónimo de um ensino que desperta criticamente para a realidade do campo artístico, e conseqüentemente, para a sua própria situação perante o mundo. No entanto, mesmo havendo novos pensamentos e concepções, relativas ao ensino de arte na atualidade, o que se verifica na prática, ainda é um ensino com base em paradigmas do passado e descontextualizados, ou sem sequer ter em conta esses paradigmas como orientação.

A utilização de características da arte contemporânea como base para o ensino da arte mudaria o modo de ensinar e também de aprender. A arte contemporânea, como postura metodológica para o ensino da arte, pode ser um ponto de partida para se pensar numa prática mais significativa, que promova maior profundidade e reflexão relativamente à arte e ao seu processo de produção poético e cognitivo.

“... não se trata de dizer que a arte nada oferece, mas de dizer que o que ela nos oferece não é mais, por determinação dos nossos velhos hábitos, o que esperamos dela. Ou, não se trata de dizer que a arte nada ‘diz’, mas de afirmar que ela diz o inevitável, esse ruído indizível, que se faz vestígios, que acumula questionamentos. E perceber que neste atestado estranhamento que ela nos causa está a sua profundidade, pois desmonta a pretensão do saber” (Koneski, 2009, p. 12).

Segundo Machado (2013), o uso da arte contemporânea como estratégia para reger um pensamento, pode levar continuamente à discussão e à análise da arte, da sua história, poéticas e intencionalidades críticas, podendo ser o ponto de partida para a abordagem de diversos temas

que não somente a arte contemporânea, mas também proposições sobre arte clássica e moderna. Esta postura permite ao professor promover e estimular o sentido crítico dos alunos, bem como as suas capacidades de discussão e argumentação, caminhando-se para um ensino das artes que quebre valores, normas, metodologias e modos de trabalhar rígidos e estanques. Isto porque a arte contemporânea não prevê resultados, a sua essência não está em encontrar saídas, respostas para o problema, mas sim em problematizar a relação do indivíduo com a realidade, trazendo mais perguntas do que respostas, tendo em conta valores tais como a abertura, complexidade e diferença (Machado, 2013). Esta postura diferencia-se muito dos moldes tradicionais, impostos pela carga histórica e cultural da nossa sociedade, que procura sempre uma resposta única. Ela propõe a aceitação e fusão de diversas posturas, verdades e formas de ensino, com o fim de se gerar a ideia de diversidade, discussão e sentido crítico.

De acordo com Machado (2013) a arte contemporânea, para além do constante deslocamento de valores, crenças, papel do artista, espaço da arte e posicionamento do público em relação a ela, propõe, como postura metodológica, um deslocamento do aluno da sua zona de conforto, em que este não pode ter uma atitude de mero espectador e é obrigado a assumir o papel de interveniente direto com sentido crítico e ativo. Esta metodologia, também obriga a uma alteração da postura do próprio professor, pois desta forma constrói-se um caminho que leva constantemente à reflexão, não somente sobre a arte, como também sobre o ser professor. O lugar do docente, com este tipo de intervenção, também se desloca de um único propósito de construtor, para desconstrutor e participante.

É fundamental que professores e alunos aprendam a olhar para o quotidiano e percebam o que está a ser produzido em arte na contemporaneidade. Assim, a arte contemporânea pode transformar-se numa possibilidade de fuga ao que está atualmente estabelecido como método, como metodologia para o ensino da arte. As produções em arte contemporânea compõem diferentes discussões sobre a vida atual, sobre a visualidade e a potencialidade das imagens na construção de saberes, poderes e formas de compreensão de uma determinada realidade.

A arte contemporânea possibilita aberturas que precisam de ser compreendidas pelos professores das áreas artísticas. Diariamente diversos artistas contemporâneos, de diferentes origens, contribuem para a construção de um acervo artístico, estético, crítico e político no campo da arte. Esse acervo é acessível a todos, pois está nas ruas, galerias, museus, espaços culturais e na própria internet. Estes artistas, que falam por meio das suas obras, procuram deslocar o nosso olhar para o mundo que nos rodeia. Este deslocamento pode constituir uma porta aberta para o ensino da arte, uma rota de fuga à forma tradicional de ensinar.

Segundo Davis (2007), as artes, quando bem ensinadas, envolvem os jovens de uma forma vital e excitante, pois os alunos conseguem começar a fazer conexões com o mundo social e cultural além da escola e, através disso, compreender a importância da cidadania e responsabilidade social.

Na atualidade, as novas tecnologias de informação e comunicação têm causado grandes alterações na sociedade e na forma das pessoas interagirem e se relacionarem no mundo. A evolução das tecnologias contemporâneas fez surgir uma sociedade com fronteiras cada vez menos marcadas em vários setores como a economia, política e cultura. No contexto escolar, o computador, a internet e os recursos midiáticos levaram a educação para uma nova dimensão, tanto pelas novas formas de mediação do processo do conhecimento, quanto pelo novo perfil dos alunos, sempre conectados com o mundo, sendo inegável a importância dos recursos tecnológicos na educação.

Num mundo globalizado, a arte encontra a sua importância por possibilitar uma vasta gama de possibilidades de aprendizagem. Assim, é imprescindível incluir a arte no contexto dos alunos através da tecnologia, procurando desenvolver novos caminhos para o conhecimento. Contudo, é fundamental ter presente que, a utilização do computador e da internet na escola não substitui o livro de arte, o contacto com obras de arte, a interação real num museu, mas amplia as possibilidades de pesquisa sobre arte e favorece o processo de ensino-aprendizagem da arte.

Os mídia e tecnologias presentes no quotidiano dos alunos interferem no ambiente escolar, muitas vezes de forma negativa, pois representam uma barreira entre a aprendizagem e o ensino, já que os alunos têm as atenções voltadas para os telemóveis e outros aparelhos eletrónicos, dificultando a interação do aluno com o professor e os demais colegas, e consequentemente o processo de ensino aprendizagem pode ficar comprometido. No entanto, usados de forma a complementar e inovar as formas de ensino, os mais variados mecanismos tecnológicos podem propiciar maior interatividade dos alunos e professores em sala de aula, pois ligam a metodologia de ensino criativa com a tecnologia que bem manipulada pelos alunos e professores promove o acesso à informação e direcion as aprendizagens.

2 FATORES DO ENSINO DAS ARTES QUE CONTRIBUEM PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS NOS ALUNOS PARA O FUTURO

Nos dias que correm, e devido à grande evolução e pressão tecnológica que se tem vindo a sentir nas últimas décadas é cada vez mais relevante o desenvolvimento das competências de aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer; desenvolvendo o companheirismo, aprendendo a aceitar as perdas, testar hipóteses, explorar a espontaneidade criativa, possibilitando o exercício de concentração, atenção e socialização.

Delors et al (2010, p 31) afirmam que a educação, ao longo da vida, se deve basear em quatro pilares, nomeadamente: aprender a conhecer (adquirir instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente – trata-se, mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional), aprender a conviver (cooperação com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Os autores afirmam que é fundamental que as escolas privilegiem o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, pois só assim é possível conceber a educação como um todo. É preciso que as habilidades e capacidades dos estudantes sejam flexíveis, tal como ocorre no sistema de produção, em que princípios como ‘aprender a conhecer’ e ‘aprender a conviver’ são indispensáveis para a adaptação dos sujeitos à sociedade. A escola, está ‘aberta ao mundo’, onde estudantes e professores trazem consigo para as aulas, princípios e comportamentos oriundos originalmente de outras fontes, entre elas os média (Delors et al, 2010).

Atualmente, o sistema de ensino de que dispomos debruça-se essencialmente sobre o pilar ‘aprender a conhecer’, sendo os outros três pilares trabalhados em menor escala. No entanto, segundo Delors et al (2010) as aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros domínios da aprendizagem, muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjetivo.

As artes são indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, são formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção (Direção-Geral de Educação, s.d.). Elas marcam as vidas das pessoas trazendo novas perspectivas e formas ao ambiente e à sociedade. Contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e informam a identidade, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma

área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. A vivência artística influencia o modo como se aprende, comunica e interpreta os significados do dia a dia, contribuindo para o desenvolvimento de diferentes competências, o que se reflete no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento (Direção-Geral de Educação, s.d.).

Dadas as características e exigências da atual sociedade, é fundamental pensar e questionar quais são as competências que devem ser desenvolvidas nos alunos de hoje, para que estes consigam superar os desafios do futuro. Embora ninguém saiba como será o futuro e seja difícil prever com exatidão que tipo de competências serão exigidas aos jovens quando ingressarem no mundo do trabalho, é possível prever algumas das faculdades que devem ser exploradas nos alunos, para que estes possam marcar a diferença e vingar no futuro. É urgente repensar o tipo de ensino que se está a praticar, para que este possa ter validade num futuro próximo, mesmo que para isso seja necessário mudar e romper com tradições e formas de ensinar enraizadas e quantas vezes desadequadas à realidade dos dias correntes.

O ensino das artes pode contribuir para que os alunos desenvolvam conhecimentos e competências, que os ajudem a pertencer e participar ativamente na sociedade atual e do futuro. As competências necessárias para viver no século XXI serão necessariamente diferentes das do século XX, destacando-se entre elas a criatividade, interdisciplinaridade (integração dos conteúdos das várias disciplinas, em vez da segmentação como ainda se verifica nos dias de hoje), autonomia, capacidade de comunicação, trabalho de grupo e capacidade de dar aos outros (valores que cada ser humano tem, para si e para o próximo) (Delors et al., 2010).

2.1 O ensino das artes e a criatividade

“What I worry a lot is that today, a lot of knowledge – based things, computers in the future can do better than men. We should not teach our kids to do things computers can do better. The thing worries me is not about technology. The thing that worries me is how can we train and educate our kids in a way that 20-30 years later, they can do things that computers cannot do. So we should teach our kids creativity, innovation, team sports, culture – these are creative things that machines cannot do better. And I don’t think technology is going to conquer people because people have souls, we have values, beliefs, which machines do not have.” (Ma, 2018 b)

Sternberg e Williams (2003) afirmam que a criatividade está bem presente nas crianças, principalmente nas mais novas. No entanto, à medida que estas vão crescendo, até chegarem à idade adulta, vai sendo cada vez mais difícil encontrar criatividade. Isto deve-se ao facto do

potencial criativo ser reprimido por uma sociedade que cada vez mais encoraja a conformidade intelectual.

O tema criatividade tem sido abordado em diferentes áreas, caracterizando a natureza dialética e interdisciplinar do conceito, que se estabelece como um valor contemporâneo, ajustado aos objetivos mais diversos. O senso comum associa a palavra criatividade à capacidade de invenção, inteligência e talento natos ou adquiridos. Todos os seres humanos têm capacidade de ser criativos, e todos precisam de o ser. Independentemente da sua condição, cada pessoa é capaz de criar respostas aos seus desafios, de acordo com as suas condições físicas, emocionais e de acordo com o contexto em que se encontra inserido, “*Humans all have creative potential. The arts provide an environment and practice where the learner is actively engaged in creative experiences, processes, and development*” (UNESCO, 2006, p. 4).

O mundo necessita de professores e instituições escolares que inovem com criatividade o processo de ensino aprendizagem, com estratégias pedagógicas que proporcionem aos alunos crescimento intelectual e capacitação para se tornarem cidadãos criativos e atuantes na sociedade em que vivem. A inovação aplicada em sala de aula propõe novas soluções contra a aprendizagem passiva, pois através de metodologias inovadoras, os alunos aprendem a participar e os professores efetivam o processo de ensino aprendizagem integrando atividades pedagógicas, que motivam os alunos a procurarem o conhecimento.

Porém, existem algumas barreiras na introdução de práticas educacionais inovadoras e criativas no ensino uma vez que estas são complexas e obrigam a que o professor tenha uma postura muito ativa e presente em sala de aula. Efetivamente, geralmente os professores assumem uma postura mais passiva limitando o conhecimento dos seus alunos, não estimulando a curiosidade e capacidade de resolução de problemas nos seus alunos, nem desenvolvendo a sua capacidade cognitiva. O trabalho criativo deve ser desenvolvido nas suas várias dimensões, nomeadamente a capacidade de adotar uma série de diferentes perspetivas e aproveitar os recursos culturais e sociais.

2.1.1 O professor criativo

São muitos os elementos que fazem com que uma sala de aula possa ser criativa, mas a base de tudo isto é o professor, sendo ele quem deve marcar a diferença. Wechsler (2001) afirma que um professor criativo deve estar aberto a novas experiências, ser ousado, curioso, ter

confiança em si próprio, ser apaixonado pelo que faz, deverá saber trabalhar com idealismo e prazer, adotando uma postura facilitadora e quebrando paradigmas da educação tradicional.

Segundo Wechsler (2001), algumas atitudes do professor que possibilitam o desenvolvimento da criatividade em sala de aula são: ouvir ideias diferentes das suas, encorajar os alunos a realizar os seus próprios projetos, estimular a colocação de questões, dando aos alunos tempo para pensar e testar hipóteses, estimular a curiosidade, criar um ambiente sem pressões, amigável, seguro, usar a crítica com cautela e procurar descobrir o potencial de cada aluno. Cropley (1997) chama a atenção para comportamentos típicos do professor estimulador da criatividade, como:

- Encorajar o aluno a aprender de forma autónoma;
- Motivar os alunos a dominar o conhecimento fático, de tal forma que tenham uma base sólida para propor novas ideias;
- Encorajar o pensamento flexível;
- Ter em consideração as sugestões e questões dos alunos;
- Dar oportunidade ao aluno para trabalhar com uma diversidade de materiais e sob diferentes condições;
- Ajudar os alunos a aprender com a frustração e o fracasso, de tal forma que tenham coragem para tentar o novo;
- Promover a autoavaliação dos alunos.

O professor estimulador da criatividade em sala de aula permite ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas, valorizar o que for criativo, não realçar o erro, mas vê-lo como uma etapa do processo de aprendizagem, considerar os interesses, habilidades e oportunidades dos alunos para que estes se consciencializem do seu potencial criativo, cultivar o sentido de humor em sala de aula e demonstrar entusiasmo pela atividade e disciplina lecionada (Fleith, 2001). O professor facilitador da criatividade, deve promover “*um clima em sala de aula em que a experiência de aprendizagem seja prazerosa*” (Fleith, 2001, p. 57). É, também, importante que o professor proteja e encoraje o trabalho criativo e a elaboração de projetos originais, procurando “*desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias*” envolvendo o aluno na resolução dos problemas (Fleith, 2005, p. 5).

2.1.2 Estímulo à criatividade

A atividade artística possibilita o desenvolvimento de uma atitude criativa. O ato de fazer é intrínseco ao ser humano e, por isso, nos dias que correm, cada vez mais é importante inovar e estimular a criatividade, para se obter um fazer diferenciado e rico, que irá certamente incrementar a qualidade de vida, a nível funcional, social e económico. As artes são um contributo relevante no desenvolvimento da criatividade, pois como Read (1982) afirma:

“... o tipo mais elevado de imaginação é precisamente aquele que se ocupa da criação de proporções e harmonias abstratas. É este tipo de imaginação que, como vimos, se exprime na música, na arquitetura, no desenho individual...” (Read, 1982, p. 45).

Guilford em Sousa (2003, p. 188), faz a distinção entre inteligência e criatividade, referindo que criatividade surge de *“uma sequência de raciocínio associativo, surgindo a visão imediata e intuitiva, de modo aberto e imaginativo, não proporcionando apenas uma solução, mas várias hipóteses de solução para o mesmo problema”*. É a aptidão de criar algo diferente, através da associação de conceitos no espaço imaginário, que conduz à evolução da humanidade.

“Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz a evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica” (Albert Einstein, 1879 - 1955).

Com estas palavras Einstein queria compartilhar as maravilhas do conhecimento, mas sempre contando com a beleza do universo, amplo, subjetivo, criativo e relativo, considerando que a capacidade de imaginar supera o próprio saber. O cientista que seja possuidor de todo o conhecimento da sua área, se não for capaz de pensar de forma criativa, não consegue dar utilidade ao conhecimento que possui, de forma a criar algo novo. Assim, se não existe evolução, criatividade, capacidade de imaginar algo, para depois criar, o seu conhecimento torna-se pouco útil.

Antigamente pensava-se que o ato criador estava reservado somente a pessoas especiais, aos génios. No entanto, atualmente já é reconhecida a existência, em todos os seres humanos, de um impulso que os leva a fazer coisas, *“instinto que não pode ser explicado por teorias da libido ou vontade de poder, mas é desinteressadamente experimental”* (Read, 1982, p. 344). Este ‘instinto’, ou impulso, é intrínseco, faz parte da condição do ser humano e é o que o torna tão especial.

A criatividade, não é única e exclusivamente do domínio das artes, estando presente em qualquer área, seja ela artística, científica ou linguística, abarcando qualquer assunto. No entanto, erradamente, permanece na maioria das pessoas, e também nos professores, a ideia de que a criatividade não pode ser ensinada, ou se é ou não se é criativo.

“... ser criativo é, precisamente, fazer alguma coisa original que, necessariamente, não poderia ter sido conseguido por seguir, exclusivamente, regras ou normas de conformidade. Só se, o que se realiza, transcende ou modifica mesmo as regras, ou normas, é que se pode ser criativo...” (Best, 1996, p. 128).

A explicação do processo criativo é bastante difícil e complexa, e isto muitas vezes leva a que se diga que este não pode ser explicado, logo também não pode ser ensinado, nem avaliado. Best (1996, p. 130) afirma que: *“Reconhecer alguma coisa como criativa é empregar critérios objetivos ... ao ensinar as disciplinas e os critérios de uma matéria, o professor está progressivamente a ampliar a capacidade criativa dos alunos”*.

A implementação, ou não, da criatividade está muito condicionada pelas pedagogias adotadas pelas escolas e seus professores. Efetivamente, uma escola que adota uma pedagogia rígida, centrada no ensino através da simples transmissão de conhecimento, dificilmente pode desenvolver as capacidades criativas dos alunos. Por outro lado, ao adotar-se uma pedagogia flexível, com relações entre as várias disciplinas, articulando conteúdos e centrada nas necessidades dos alunos, é possível conseguir um conjunto de atividades que vão educar o aluno para a necessidade de utilizar a criatividade durante a sua vida. Best (1996, p. 145) afirma que, *“A criatividade certamente pode ser educada, não ensinada”*.

O sistema de ensino de que dispomos está preocupado com a transmissão do conhecimento científico e técnico, sem deixar espaço à criatividade, e por isso, durante a vida escolar de uma criança existem demasiados momentos inibidores da sua capacidade criativa. A criação é a materialização da criatividade nas mais diversas formas, seja numa obra de arte, num novo processo construtivo, ou num novo medicamento e, como tal, urge abrir espaço no nosso sistema educativo para que os alunos possam criar que, segundo Sousa *“... é mais importante que contemplar a criação alheia. A criança prefere fazer a assistir (e ela passa a vida a ser levada a assistir: às aulas, à TV, ao futebol)”* (Sousa, 2003, p. 196). Pode-se, assim afirmar que, o ato criativo é tão natural como o respirar ou comer, é uma necessidade básica e constante, que não deve ser inibida. Se não se der liberdade aos alunos para criarem, atrofiam-se as suas capacidades, e não dar relevância à necessidade de criar conhecimento, que conduz

a um dinamismo social e económico significativo, é limitar o futuro e as capacidades de quem nele vier a viver.

Há uma grande relutância por parte dos governos, e até mesmo das escolas e dos professores, em adotar uma educação profundamente criativa. Os governos são conduzidos por uma organização capitalista, mais interessada em vender os seus produtos de forma automática, sem que se levantem questões por parte dos consumidores. Os governos “... *poderiam tornar as gerações do futuro em seres fortes, de carácter, capazes de pensar por si próprios, fugindo a propagandas e fanatismos, capazes de criar em vez de consumir...*” (Sousa, 2003, p. 199). As escolas e os professores têm receio de ‘sair’ da zona de conforto, de ensinar e adotar metodologias diferentes das que são lecionadas há décadas. O desconhecido é geralmente sinónimo de medo, e medo é rejeição, inibindo-se assim o processo criativo. Para além disso, a mudança é sempre muito difícil de implementar e de muito pouca aceitação.

As artes visuais favorecem o ato da perceção, pois é através da visão que o ser humano apreende o mundo, conseguindo assim captar um conjunto de características diferenciadoras de cada objeto, informação recolhida e armazenada pelo cérebro. A correlação desta informação e as ‘associações’, permitem usar várias vezes a informação retida e antever a ação perante um determinado contexto. Ao longo da vida, o ser humano vai criando uma ‘biblioteca’ de imagens relativas a acontecimentos que o preparam para agir perante o surgimento de situações similares. Assim, quanto maior for a abrangência desta biblioteca visual, mais fácil será a formulação de soluções criativas, “... *no decurso da maturação da criança, a imagem perde gradualmente a sua intensidade e individualização, e é substituída por conceitos, cuja função é facilitar o processo do pensamento e do raciocínio...*” (Read, 1982, p. 157).

De acordo com Sternberg e Williams (2003), o trabalho criativo requer a aplicação e o equilíbrio das seguintes capacidades, que podem ser trabalhadas e desenvolvidas, de forma a desenvolver nos alunos o equilíbrio entre o pensamento sintético, analítico e prático:

- Capacidade sintética – capacidade de gerar novas e interessantes ideias;
- Capacidade analítica – capacidade de analisar e avaliar as ideias;
- Capacidade prática – capacidade de transformar as ideias teóricas e práticas e as ideias abstratas em realizações práticas.

Desenvolver e encorajar a criatividade dos alunos implica ensinar os jovens a encontrar equilíbrio entre o pensamento sintético, analítico e prático.

2.1.3 A criatividade na escola e nos alunos

Segundo Bonnie Cramond em Morais (2008), um aluno pode nascer com capacidade criativa e sensibilidade perceptiva. No entanto, se não tiver acesso por parte dos familiares, professores e amigos ao mundo das artes, será difícil desenvolver interesse pela arte, pois isto é algo que se cultiva todos os dias e que só dá frutos ao fim de alguns anos. Essa pessoa pode ter as componentes necessárias para exprimir a criatividade, mas é importante que tome consciência de diversas variáveis que, em combinações perfeitas, criam as condições para que se manifeste.

Para desenvolver a criatividade, o professor de artes deve estimular a curiosidade dos alunos, orientando-os na execução dos trabalhos, e procurando que eles não tenham medo de falhar e de experimentar coisas novas e diferentes. É importante que os alunos tomem consciência que errar em arte, não faz de um trabalho certo ou errado, o erro pode e deve fazer parte do trabalho que estão a produzir.

Criatividade não é improvisar sem processo e o docente deve ter consciência deste fator, para não transmitir a ideia aos alunos, de que estão a formar-se artistas e jovens completamente independentes. A orientação do professor, no processo artístico dos alunos, é fundamental, devendo este ser capaz de ser objetivo até no campo da improvisação, de modo a que, as aulas não se tornem num caos, sem coerência e previsivelmente, sem resultados produtivos ao nível da aprendizagem. O professor não deve impedir a criação artística do aluno, antes pelo contrário, deve incentivá-la, mas orientando-o nessa criação, deixando-o explorar o mundo que o rodeia.

A escola, sendo o espaço onde decorre o processo de aprendizagem e refletindo a sociedade onde está inserida, deve ser pensada de modo a facultar aos professores a autonomia necessária para a realização e implementação de estratégias, que permitam contribuir para o desenvolvimento da consciência individual do aluno, fazendo com que este enriqueça a sociedade em que está inserido.

De acordo com as finalidades e objetivos dos programas de Educação Artística, o professor deve definir estratégias para os alunos enriquecerem os seus conhecimentos e experiências e, ainda, para compreender e contribuir para a resolução de problemas existentes nas escolas, segundo Morais (2008), algumas dessas estratégias podem passar por:

- Permitir novas visões e/ou novos caminhos no pensamento dos alunos;

- Ajudar os alunos na descoberta das suas paixões, pegando nos seus interesses pessoais;
- Encorajar a exploração, colocando questões enigmáticas e ainda não comprovadas;
- Mostrar aos alunos que o conhecimento é um processo em constante mutação e desenvolvimento;
- Ensinar o risco, explorando as consequências da tentativa e do erro;
- Valorizar a experiência, para além dos resultados;
- Ajudar os alunos a encontrar os seus pontos fortes, e a explorar e tirar partido das suas fraquezas;
- Encorajar os alunos a avaliar os seus próprios resultados;
- Ensinar os métodos profissionais de trabalhar e avaliar, pois ao atribuir uma importância acrescida a uma tarefa, cria-se uma motivação e ambição criada nessa transposição para o mundo real;
- Levar os alunos a brincar com as ideias.

A escola, para além de transmitir o conhecimento científico, também deve levar os alunos a refletirem sobre o mundo que os rodeia. O professor tem de estimular a curiosidade, proporcionando momentos de reflexão, imaginação, criatividade, expressividade, promovendo o conhecimento e a sensibilidade perante o mundo. Se o professor apenas trabalhar com os seus alunos o conhecimento científico, os alunos têm mais dificuldade em desenvolver competências como a capacidade de sonhar e de sair da sua zona de conforto e ir mais além. É por isto que na escola, a arte e a ciência que são áreas fundamentais na vida escolar dos alunos, devem ‘andar’ lado a lado, para que haja equilíbrio e para que os alunos de hoje sejam capazes de respeitar, recriar e transformar o mundo onde vivem. Para tal, é necessário ter em conta que a educação deverá promover a articulação de conhecimentos, ou seja, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade.

É importante que a educação artística seja devidamente valorizada, de modo a proporcionar um desenvolvimento integral da criança, e que as disciplinas artísticas tenham o mesmo peso que as restantes no desenvolvimento cognitivo, sensorial e emotivo. Este é um longo caminho a percorrer, que está muito dependente da motivação e empenho dos professores das artes e implica a mudança de mentalidades.

2.1.4 Formas de desenvolver a criatividade

Ao contrário do que se pensa, a criatividade não é um atributo de gênios ou de pessoas iluminadas, sendo possível o seu desenvolvimento por meio de determinadas condições relacionadas com fatores sociais e culturais. Como qualquer outro traço ou característica humana, a criatividade necessita de condições favoráveis, podendo ser desenvolvida a diferentes níveis e intensidade.

“Introducing learners to artistic processes, while incorporating elements of their own culture into education, cultivates in each individual a sense of creativity and initiative, a fertile imagination, emotional intelligence and a moral ‘compass’, a capacity for critical reflection, a sense of autonomy, and freedom of thought and action” (UNESCO, 2006, p. 4).

Desenvolver o potencial criativo dos alunos é um grande desafio para os professores do século XXI, na medida em que a maioria das práticas pedagógicas implementadas nas escolas são padronizadas. Assim, os professores são os responsáveis por estimular e facilitar a criatividade em sala de aula. De acordo com Torrance (1987) é possível pensar criativamente recorrendo-se a vários meios, sendo os de maior sucesso os que envolvem a função cognitiva e emocional, pois possibilitam uma estrutura e motivação adequadas, bem como dão oportunidade para envolvimento, prática e interação entre professores e alunos. Embora não exista uma receita, Sternberg e Williams (2003) afirmam que existem vinte e cinco formas de desenvolver a criatividade descritas sumariamente em seguida:

PRÉ-REQUISITOS

1. **Modelar a criatividade** (a melhor forma de o fazer é mostrar como é que se faz, “*as crianças desenvolvem a criatividade não quando lhes é pedido, mas quando lhes é mostrado... os alunos seguem o que o professor faz não o que o professor diz*”);
2. **Construir autoeficácia** (levar os alunos a acreditarem nas suas potencialidades e a não duvidarem de si mesmos, ajudar os alunos a acreditar no seu sucesso);

TÉCNICAS BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

3. **Questionar suposições** (é importante ensinar os alunos a colocar questões e a saber responder-lhes, diminuindo a aprendizagem mecânica, pois a forma como um professor responde a uma pergunta de um aluno, pode marcar a diferença na sua realização intelectual);

4. **Definir e redefinir problemas** (incentivar os alunos a desenvolver realizações criativas, incentivando os alunos a definir e redefinir problemas e projetos);
5. **Encorajar geração de ideias** (o professor deve encorajar qualquer aspecto criativo, os alunos devem ser valorizados por gerarem ideias, sem ter em conta que algumas não façam sentido; “*ensinar aos alunos o valor de gerar novas ideias aumenta a capacidade deles no pensamento criativo e beneficia-os no presente e no futuro*”);
6. **Fomentar cruzamento de ideias / polinizar ideias** (independentemente da disciplina, os alunos devem ser estimulados a pensar de forma aberta, usando os conhecimentos de todas as matérias, as ideias criativas surgem mais facilmente se houver uma integração dos vários conhecimentos);

CHAVES PISTAS PARA O ENSINO

7. **Dar tempo para o pensamento criativo** (para se pensar de forma criativa é necessário tempo para o fazer bem, só assim se consegue desenvolver um raciocínio criativo);
8. **Instruir e avaliar a criatividade** (deve fazer-se de forma a desenvolver o pensamento analítico e criativo);
9. **Premiar ideias e produtos criativos** (os alunos devem ter consciência de que o professor tem em atenção o estímulo do crescimento e o desenvolvimento da criatividade, pela atribuição de uma classificação especificamente para a criatividade, o processo e o esforço criativos devem ser premiados, independentemente da qualidade da tarefa em geral);

EVITAR BLOQUEIOS

10. **Estimular riscos sensatos** (é necessário encorajar os alunos a correr alguns riscos intelectuais e a desenvolver um sentido de como avaliar esses riscos, pois, só assim, o aluno conseguirá desenvolver um trabalho criativo, que possa marcar a diferença);
11. **Tolerar a ambiguidade** (é importante mostrar aos alunos como viver e a apreciar a ambiguidade em determinadas situações, pois este é um processo que permite chegar-se a conclusões melhores e mais refletidas);
12. **Permitir erros** (é importante correr riscos e cometer erros, os alunos devem tomar consciência que todos cometemos erros e que devemos saber tirar partido deles, explorar erros pode ser uma oportunidade para aprender e crescer);
13. **Identificar e ultrapassar obstáculos** (quando um aluno procura ultrapassar um obstáculo, independentemente de ser ou não bem sucedido, o professor deve elogiar o esforço);

ADICIONAR TÉCNICAS COMPLEXAS

14. **Ensinar autorresponsabilidade** (os alunos têm de ser responsabilizados, quer para o sucesso, quer para o insucesso);

15. **Promover autorregulação** (“*como os alunos aprendem a crescer ao longo do processo de aprendizagem da criação, também têm de aprender como monitorar e regular o respetivo processo criativo*”);
16. **Retardar recompensas** (é importante que os alunos compreendam que a recompensa do seu trabalho não é imediata e que é benéfico que assim seja, é necessário que os alunos aprendam e esperar pelos prémios);

UTILIZAR PAPÉIS-MODELO

17. **Utilizar perfis de pessoas criativas** (os alunos, e até mesmo as pessoas, aprendem e compreendem a informação pelo estudo de exemplos específicos de outras pessoas e situações, pois as experiências são retidas como lembranças e não como um conceito geral, por isso é importante dar exemplos);
18. **Estimular a colaboração criativa** (o trabalho de grupo e a colaboração são muito importantes para estimular a criatividade, “*uma vez que viver implica trabalhar com outros, vale apenas fazer com que o processo de colaboração seja mais criativo.*”);
19. **Imaginar outros pontos de vista** (o ponto de vista de um aluno pode ser alargado se este aprender a ver o mundo sob um ponto de vista diferente, pois a experiência aumenta a capacidade criativa e desta forma também se estimula o aluno a saber compreender, respeitar e reagir a outros pontos de vista);

EXPLORAR O AMBIENTE

20. **Reconhecer a adaptação ambiental** (é importante os alunos tomarem consciência de que alguns ambientes não se adequam às capacidades criativas de determinados indivíduos, “*o ambiente devido adequado, solta o espírito criativo e possibilita a realização de feitos*”);
21. **Encontrar entusiasmo** (o professor deve ajudar os seus alunos a encontrar o que estes gostam de fazer, o que é uma tarefa difícil);
22. **Procurar ambientes estimulantes** (ajudar os alunos a encontrar ambientes que estimulem a sua criatividade, pois atinge-se mais facilmente a criatividade com a estimulação ambiental);
23. **Jogar forças** (o que o professor necessita para ajudar os alunos a trabalhar com as suas competências é de flexibilidade nas tarefas, pensamentos e vontade de os ajudar a encontrar e definir os seus interesses);

VISAR A PERSPECTIVA A LONGO PRAZO

24. **Crescer criativamente** (“*ser criativo significa sair das redomas que nós – e os outros – criámos para nós mesmos*”, depois de se ter uma ideia criativa é comum pensar que a ideia seguinte possa não ser tão boa quanto a anterior, ser criativo é uma procura constante);
25. **Converter-se à criatividade** (é fundamental desenvolver a criatividade nos alunos, e por isso é importante dar a conhecer o trabalho que se desenvolve com os alunos, para que toda a comunidade educativa tome consciência dessa mesma importância).

2.1.5 Avaliar a criatividade

“Creative people often possess an ability to adopt a number of different perspectives. When they look at their own work, they focus alternately on the technical aspects, the visual design, the ideas, and so on. They develop a set of standards or a checklist that directs their attention and helps them to monitor the creative process. In addition, they master a vocabulary that enables them to assess their work in multiple dimensions, so that they can pass more qualified judgements than just ‘good’ or ‘bad’” (Lindström, 2006, p. 57).

É importante e necessário desenvolver nos alunos capacidade de se autoavaliarem, pois, esta não é inata, é algo que pode e deve ser trabalhada e aperfeiçoada. Um aluno que tenha capacidade de se autoavaliar, consegue refletir sobre os seus trabalhos / portfólio e refletir sobre o seu conteúdo, tanto ao nível dos temas abordados, materiais e técnicas, como também da cor, forma e composição. O aluno consegue apontar trabalhos ou partes de trabalhos que são bem sucedidos, ou que requerem trabalho continuado. Consegue explicar as razões para as decisões tomadas no decorrer do trabalho e porque decidiu fazer algo de uma maneira particular. Para além disto, também é mais fácil dizer como as escolhas que fez afetaram os seus trabalhos e refletir sobre, como o seu trabalho futuro pode beneficiar da experiência que ganhou.

A criatividade, nas artes visuais, contém duas dimensões, o produto e o processo, que devem ser tidas em consideração ao avaliar-se o trabalho dos alunos. Segundo Lindström (2006), os critérios de avaliação devem ter em conta os seguintes aspetos:

- Ser suficientemente gerais de forma a ser evidente a ligação entre eles e as metas curriculares, mas tendo o cuidado de não criar limitações à liberdade de alunos e professores de demonstrar conhecimento e habilidades por vários meios;
- Ser descritivos, devem descrever as características únicas e típicas de desempenho aos diferentes níveis, abstendo-se de usar linguagem comparativa e avaliativa (por exemplo: ‘composição melhor do que’ ou ‘composição pobre’);
- Os descritores devem deixar claro que a avaliação é baseada no mesmo critério, ou seja, novas dimensões, explícitas ou implícitas, não devem ser introduzidas na transição de um nível para outro;
- Devem existir níveis suficientes de rubricas de forma a separar e identificar qualidades importantes, mas não deve haver tantas que se tornem impossíveis de distinguir umas das outras;

A mesma autora criou uma tabela onde apresenta os sete critérios de habilidade criativa e os respectivos quatro níveis de desempenho para cada um desses critérios, para avaliação da criatividade dos alunos (Tabela 1).

Tabela 1 - Critérios de habilidade criativa e respectivos níveis de desempenho, de acordo com Lindström (2006, p. 58).

Process criteria	Exper ← → Novice			
Investigative Work	Takes considerable pains, approaches themes and problems in several different ways and uses drafts, sketches or test work to develop the work	The student does not give up in the face of difficulties, preferring to concentrate on a particular approach that she begins to develop and refine.	Demonstrates a degree of patience, tries out her own solutions and approaches, but does not develop them.	Gives up easily, does not follow her own ideas to completion, and only does what the teacher requires of her.
Inventiveness	Often sets up problems or reformulates the problems set by the teacher. Makes consistent progress and experiments regularly, is willing to take risks and often finds unexpected solutions to problems	The student sometimes sets herself problems. She develops her knowledge, experiments fairly often and sometimes finds unexpected solutions to problems.	Can take a problem the teacher has set and change it slightly. Shows tendencies to experiment and play with colour, form and composition, or materials and techniques.	Does not set herself any problems, shows no sign of experimenting with colour, form and composition or materials and techniques.
Ability to use Models	Actively searches out models to emulate and can use them in her work in a multifaceted, independent and wellintegrated way	Makes active efforts to find pictures for her own work. Demonstrates an ability to select images that suit her intentions.	The student shows an interest in other people's pictures that she or the teacher has found, but she confines herself to copying them.	Shows no interest in other people's pictures and cannot benefit from them even when the teacher has helped find them.
Capacity for SelfAssessment	Clearly identifies merits and shortcomings in her own work and can select sketches, drafts and works that illustrate her progress. Can justify opinions and explain why a particular result was obtained. Can produce qualified judgements of peers' work and contribute constructive criticism.	As a rule, manages to see for herself the merits and shortcomings in her work, and can select sketches, drafts and works that illustrate her progress. Is beginning to produce qualified judgements of peers' work.	With some assistance, can identify her strengths and weaknesses and differentiate between good and less successful work. Her views about her peers' work are limited to subjective preferences (good/bad, like/dislike).	Cannot identify strengths and weaknesses in her own work or differentiate between good and less successful work. Has no views about the work of her peers.

A aplicação de critérios de avaliação bem definidos em sala de aula e a sua compreensão e apresentação aos alunos, permite ao professor contribuir para o desenvolvimento da criatividade. Neste caso, o processo de aprendizagem vai desde encontrar soluções para

problemas simples, com ajuda do docente, até à resolução de problemas complexos, solucionados pelo próprio aluno, sem apoio do professor. De acordo com Lindström (2006) é fundamental que o aluno tenha consciência de que a informação colocada no seu portfólio, não seja apenas e só o resultado do produto final, mas também a capacidade do aluno de refletir sobre o seu trabalho e escolher materiais, técnicas e conteúdo apropriados.

2.2 Interdisciplinaridade nas artes visuais

É necessário ultrapassar a dispersão do conhecimento fragmentado cujos produtos são peças que não encaixam umas nas outras e, com base numa discussão racional e argumentativa dos pressupostos de cada disciplina, tentar articulá-las, encontrar um espaço plural mas comum, refazer uma totalidade, que será, sem dúvida, sempre precária, transitória e suscetível de revisões (Pombo, 1993).

De forma a que os alunos consigam aprender a articular os seus conhecimentos, entre as diferentes áreas, é importante promover desde muito cedo o sentido da complementaridade das disciplinas e alertá-los para a sua importância, sendo para isso necessário haver uma mudança nas estruturas mentais, sendo a educação interdisciplinar essencial para despoletar uma nova forma de conhecimento (Gusdorf, 2006).

“é necessário promover o sentido da complementaridade das disciplinas e manter o estudante, ao longo de toda a sua formação, num estado de vigilância interdisciplinar, isto é, de presença de espírito relativamente ao meio epistemológico total que o envolve” (Gusdorf, 2006, p. 58).

A interdisciplinaridade dá um novo sentido ao ensino, propondo que este trabalhe em sintonia e tendo, no centro de todo o processo, o aluno, como um indivíduo particular e único. Contudo, é fundamental que professores de diferentes disciplinas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, se foquem em torno de problemas comuns decidindo tarefas, explorando modalidades de comunicação, exercitando processos metacomunicativos, pois só desta forma o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas, numa multiplicidade de maneiras e a desenvolver uma mentalidade aberta em relação aos outros (Pombo, 1993).

“... o que está errado no nosso sistema educacional é precisamente o nosso hábito de estabelecer territórios separados e fronteiras invioláveis; e o sistema que proponho [...] tem por único objetivo a integração de todas as faculdades biologicamente úteis numa única actividade orgânica. Afinal, não faço distinção entre ciência e arte, excepto no que respeita aos métodos

[...]. *A arte é a representação, a ciência, a explicação – da mesma realidade*” (Read, 1943 p. 24).

A atual sociedade tende cada vez mais a valorizar a leveza e fluidez de pensamentos e atitudes, bem como a sua articulação, sendo por isso importante e necessário dotar os jovens de hoje, de atributos chave para que estes consigam marcar a diferença. Só assim, será possível ter, no futuro, adultos criativos, acessíveis e dinâmicos e ao mesmo tempo firmes nos seus posicionamentos e pensamentos, com fortes valores éticos e morais. O ensino das artes assume um papel fundamental no desenvolvimento destas competências nos alunos, na medida em que a arte auxilia na integração do homem com o seu universo. As disciplinas das artes assumem assim um papel importante no processo de mostrar e ultrapassar as fronteiras entre as diversas áreas do conhecimento.

“... o espaço da arte-educação é essencial à educação numa dimensão muito mais ampla, em todos os seus níveis e formas de ensino. Não é um campo de atividade, conteúdos e pesquisas pouco significadas. Muito menos está voltada apenas para as atividades artísticas. É território que pede presença de muitos, tem sentido profundo, desempenha papel integrador plural e interdisciplinar no processo formal e não formal da educação. Sob esse ponto de vista, o arte-educador poderia exercer um papel transformador na escola e na sociedade” Varela (1988, p. 19).

Tendo em conta as características da atual sociedade, a articulação de conhecimentos é cada vez mais um atributo requerido, considerando-se por isso que, num mundo tão vasto e criativo como o das artes, é importante que alunos e docentes compreendam que, o ensino das artes visuais contribui para a construção do conhecimento dos alunos noutras disciplinas, e que, o contrário também é verdade. Conforme Efland (2002, p. 164) afirma, *“Wisely used, the arts can play a pivotal rule in establishing links with other domains of knowledge.”*

A abordagem interdisciplinar das artes na educação, de modo a que possa permear as mais diversas áreas e atividades em sala de aula, permite que o aluno desenvolva um olhar astuto e sensível para o mundo, o que o auxiliará no desenvolvimento de uma postura criativa diante dos desafios da vida ao longo do seu crescimento e também quando adulto.

Segundo Efland (2002), as artes devem ocupar um lugar central no currículo, por estarem ligadas ao principal objetivo educacional de uma mente mais enriquecida, *“...the arts should be centerally located within the curriculum as an overlapping domain”* (Efland, 2002, p. 164). A integração e interpenetração das outras áreas do currículo mostra as artes como parte de ligação com o todo (Figura 1). A educação artística é uma super ferramenta, permitindo que os alunos entendam o mundo mais profundamente e com mais significado.

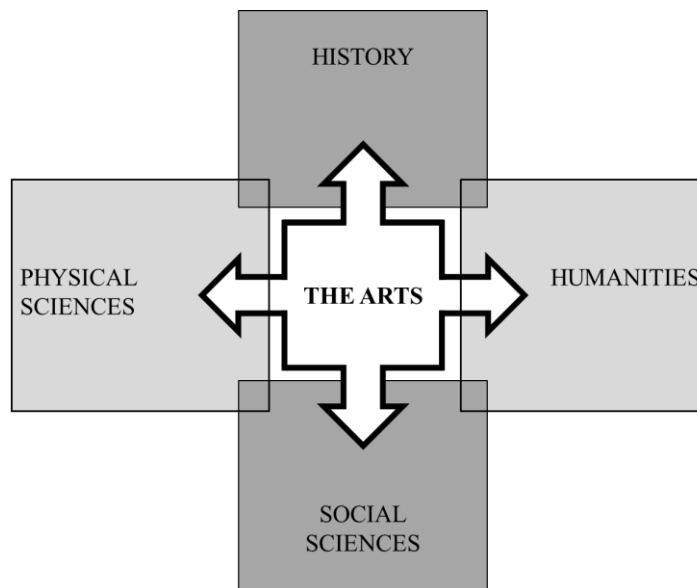


Figura 1 - Integração do conhecimento através da arte, de acordo com Efland (2002, p.165).

Atualmente os alunos tendem cada vez mais a segmentar as matérias e as disciplinas que estudam e, geralmente, têm muita dificuldade em articular os diferentes conhecimentos que vão adquirindo ao longo da sua vida de estudante e do seu dia a dia. Considera-se que o trabalho desenvolvido nas disciplinas das artes visuais, poderá ser um excelente contributo para 'alertar' os estudantes de, como hoje em dia é cada vez mais premente a articulação de conteúdos e de pensamentos, e ao mesmo tempo ajudá-los nessa articulação. É muito importante desenvolver uma abordagem interdisciplinar englobando as artes, conseguindo-se assim desenvolver no aluno um pensamento integrado e criativo, independentemente da área que este irá seguir profissionalmente no futuro.

Muitas vezes, quer professores quer alunos esquecem-se de que é possível haver uma interação entre disciplinas, mesmo que aparentemente distintas, e esta interação é muito importante, na medida em que, possibilita a formulação de um saber crítico e reflexivo, fundamental para estimular o processo ensino aprendizagem. Esta é uma forma de conseguir superar a fragmentação entre as disciplinas e os próprios pensamentos dos alunos e professores, pois, desta forma, possibilita-se um diálogo entre as disciplinas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade. A interdisciplinaridade busca relacionar as disciplinas no momento de enfrentar temas de estudo, e só será eficaz se for uma maneira eficiente de se atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos atores da unidade escolar.

“... interdisciplinary work in the arts is important because it enables students to solve problems and make meaningful connections. Interdisciplinary curriculum gives students the opportunity to generate new

insights and to synthesize relationships among ideas. Its important that art education specialists find a balance working with other classroom teachers, to meet standards art and other disciplines standards” (Naea, 2002, p. 3).

A interdisciplinaridade obriga a uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da compreensão do contexto escolar, visando garantir a construção de um conhecimento global das coisas, rompendo com os limites das disciplinas. Trabalhar nessa perspectiva exige uma postura do professor, que vai além do tradicional modo de debitar matérias, pois é necessário que ele assuma uma atitude ativa e que faça uso de metodologias didáticas adequadas a essa perspectiva. É através do ensino interdisciplinar, que os professores possibilitam aos seus alunos uma aprendizagem eficaz na compreensão da realidade e da sua complexidade como um todo e não compartimentada ou desarticulada.

De acordo com Suraco (2006), a implicação para o campo da educação artística é que os professores das artes devem estar cientes da dualidade no currículo e da necessidade de se envolverem na aprendizagem do aluno. Os docentes não devem assumir uma papel passivo, preocupando-se apenas no que os alunos podem produzir para agradar as administrações.

“... we must focus on creating a stimulating curriculum to encourage the life long learning and creative expression by their students. It should be our professional goal to encourage critical pedagogy in all educational environments. Allowing natural learning impulses to be stimulated in a safe, and encouraging environment promotes self-efficacy in human beings and the ability to problem solve in real life situations. The arts are essential and not a fringe subject. We must to advocate the arts and be wary of the dangers of standardized testing without the support of critical pedagogy” (Suraco, 2006, p. 22).

Segundo Naea (2002), alguns dos elementos essenciais para a aprendizagem interdisciplinar através das artes incluem:

- Experiências de aprendizagem que promovam conexões significativas entre e através de diversas disciplinas;
- Estudo aprofundado dos conteúdos das disciplinas, usando exemplos, materiais e terminologia precisos e cuidadosamente selecionados;
- Envolvimento dos alunos em processos que são autênticos para as artes (criando, executando e respondendo);
- Formas de avaliação compatíveis com as artes.

As artes são disciplinas altamente complexas e amplamente integradoras para se limitarem a abordagens fechadas. No entanto, pensar nas artes visuais com outros campos do saber, requer uma desconstrução do modo de pensar sobre a produção do conhecimento nas

escolas, na medida em que atualmente ainda predomina a organização do conhecimento em disciplinas mais ou menos autónomas e obedecendo a metas e objetivos que, muitas vezes, estão longe da realidade da turma e de cada aluno. Com a aplicação deste conceito, não se pretende destruir o conceito de disciplina, mas sim ampliar e apoiar o crescimento de disciplinas envolvidas num processo de produção de conhecimento. De acordo com Suraco (2006), alguns dos obstáculos para um ensino interdisciplinar passam por ter de haver tempo de planeamento comum suficiente, o que geralmente não existe, programas flexíveis, recursos apropriados, desenvolvimento profissional contínuo dos docentes e apoio e envolvimento da comunidade educativa.

A arte ao trabalhar na interdisciplinaridade, auxilia na integração do homem com o seu universo. É necessário que o professor tenha uma postura interdisciplinar quando ensina, mesmo tendo ele de conviver diariamente com a realidade do currículo fragmentado. Se não for o professor a assumir que a interdisciplinaridade é primordial no desenvolvimento do seu trabalho, haverá uma grande lacuna entre a teoria e a prática, entre o contextualizar e o fazer.

“Subjects need to support one another. The systems in place make it very difficult to teach interdisciplinary subjects. Teachers may believe their subject is the only subject in which they are expert. Many non-science teachers do not feel comfortable with teaching out of field... Teacher education needs reform for developing integrated learning for the long term” (Suraco, 2006, p. 24).

Quando o aluno tem uma voz ativa na sua aprendizagem, o papel do professor transforma-se. Incentivar os alunos ao diálogo, permitir que a conversa evolua e que o aluno faça sua própria pesquisa, remove o professor do centro de distribuição de conteúdo. A evidência do professor, assumindo riscos, acontece à medida que as aulas vão evoluindo e os esforços colaborativos começam a ser apoiados por alunos e professores, fazendo novas descobertas e partilhando informações (Suraco, 2006).

Um aluno, para conseguir articular os seus conhecimentos, tem de aprender a ser autónomo, criativo e a conseguir flexibilidade mental. A compartimentação das matérias, é um fator limitador para a criação de jovens autónomos e criativos, capazes de superar os desafios da atual sociedade.

“Most children have a tendency to go with the flow of the adults' view of their world and aim to please. They become disillusioned with adults when information is fragmented and doesn't make sense in the whole picture. They enjoy discovering and researching new ways of doing things. The goal of art teachers is to have students think critically and become life-long learners, through teaching in a holistic integrated approach” (Suraco, 2006, p. 25).

O currículo tradicional, que valoriza a memorização, não ajuda a desenvolver habilidades de pensamento complexas, este modelo educacional tradicional funcionou bem até ao século passado, mas não funciona numa sociedade complexa e em mudança como a atual. A educação tem que lidar com a necessidade dos atuais alunos, no futuro virem a ser trabalhadores que possam identificar e resolver problemas complexos, pensar de forma independente, consigam trabalhar em equipa e estejam aptos a desempenhar funções de liderança.

2.3 Autonomia dos alunos

“... autonomy is a capacity that can be developed in the classroom, without any strong implications of a need for situational freedom in the learning process” (Benson, 2008, p. 23).

Não é fácil trabalhar e desenvolver a autonomia nos alunos, pois eles estão ‘formatados’ para um sistema de ensino que não lhes permite serem autónomos e a própria sociedade em que vivemos está cada vez mais preparada para que as crianças e jovens sejam pouco autónomas. A realidade é que a postura adotada geralmente é sempre a de esperar o que o professor tem para dizer, para ensinar, sendo difícil encontrar nos alunos espírito de iniciativa. Efetivamente, e de um modo geral, quando o professor dá liberdade aos alunos para estes desenvolverem um trabalho, é muito comum ficarem perdidos e sem saber o que fazer. Por isso, é importante desenvolver, explorar e ensinar aos alunos como é que podem e devem ser autónomos, pois no âmbito da educação, um aluno autónomo tem forçosamente de adotar um envolvimento ativo no processo educativo, o que pressupõe uma vontade própria em estabelecer metas e escolher tarefas relativas aos seus interesses individuais.

“... there is convincing evidence that people who take the initiative in learning learn more things, learn better, than do people who sit at the feet of teachers passively waiting to be taught” (Knowles, 1975, p. 14).

Infelizmente, o cenário mais comum entre os alunos numa sala de aula é a passividade mediante a informação que lhe é transmitida pelo professor, optando por uma postura de mero espectador. O professor é visto como o único possuidor do conhecimento, o que não é verdade, pois também o aluno pode ser transmissor de informação e conhecimento, para o professor e para os colegas. Um aluno autónomo tem a capacidade e liberdade para refazer e ‘reinventar’ o que lhe foi ensinado. É fundamental o desenvolvimento de seres humanos autónomos, pois só assim se consegue preparar futuros adultos para os desafios de um mundo em constante

mutação, “... *the ability to learn on one’s own – that has suddenly become a prerequisite for living in this new world*” (Knowles, 1975, p. 17).

2.3.1 O papel do professor na autonomia

“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”
(Freire, 2012, p. 63).

O professor deve ter consciência que deve respeitar a autonomia dos seus alunos e ao mesmo tempo deve, também, respeitar a sua própria autonomia. Conceder autonomia aos alunos implica dar-lhes liberdade, mas ao mesmo tempo é importante que eles compreendam que, dentro dessa liberdade, existe um conjunto de regras, impostas pelo sistema (estatuto do aluno), às quais têm de obedecer. Trebbi (2008, p. 35) afirma que “*human beings are not free in an absolute sense*”. É necessário existir controlo da liberdade que é dada, e a definição das regras é fundamental, caso contrário deixa de existir liberdade; “*a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada*” (Freire, 2012, p. 94). Assim, é fundamental a definição dos limites da liberdade e sempre que estes sejam atingidos deve ser a autoridade a reestabelecer o equilíbrio, neste caso o professor.

Ao longo do seu crescimento, os alunos vão adquirindo liberdade e este é um processo complexo onde atuam não só professores, como toda a comunidade educativa. À medida que vai crescendo, a criança vai tendo oportunidade de decidir sobre aspetos da sua vida, o que tem implicações na construção da sua personalidade individual, ou seja, a verdadeira autonomia, não esquecendo que assumir as consequências das ações faz parte desse processo.

Dar liberdade aos alunos permite que o professor transmita o conhecimento, para que os alunos se apropriem dele e elaborem o seu próprio conhecimento, não implicando isto a diminuição da importância do professor. Segundo Freire (2012), o papel do professor não deve ser menosprezado ou esquecido, havendo sim uma alteração das suas funções, ou seja, o professor deve acompanhar de perto o desenvolvimento do aluno, fornecendo os instrumentos necessários para que o próprio aluno desenvolva o seu trabalho.

Ensinar os alunos a aprender de forma autónoma implica uma atitude muito ativa e participativa por parte do professor, relativamente ao desempenho dos seus alunos, isto para que possam ser identificadas as lacunas do aluno e posteriormente desenvolver estratégias específicas que o ajudem a superar as suas dificuldades. Segundo Catterall (2008), neste

processo é fundamental o diálogo entre aluno e professor, pois só assim é possível que este tome consciência das dificuldades dos seus alunos.

À medida que o aluno vai crescendo, a dependência do aluno vai diminuindo. Também é fundamental o diálogo entre os professores da turma, pois só assim será possível realizar um trabalho de partilha de informação com o intuito de melhorar e adaptar estratégias a cada aluno. A partilha gera um conhecimento aprofundado sobre as características de cada turma, que é crucial no processo de ensino/aprendizagem.

“Dialogue therefore is needed, with teachers as critical peers, willing to question each other’s assumptions and explore new avenues for questioning, and in the process reinvent a course or a program continuously. Arriving at shared understandings of what’s happening, and how, as teachers, those shared understandings might impact upon those process.” (Shaw, 2008, p. 200)

2.3.2 Um sistema promotor de autonomia

Segundo Benson (2008, p. 19), o sistema de ensino controlador não permite ao aluno desenvolver o seu poder decisório, pois ele não é ouvido no processo de preparação de aulas, ou nos conteúdos a serem abordados, chegando mesmo a ocorrer situações em que *“the constraints imposed upon them by educational institutions may even violate their autonomy”*. Vayer, (1993, p. 81) afirma que *“Quando se aborda a autonomia do sujeito enquanto princípio do desenvolvimento pessoal e social, debatemo-nos com a própria conceção do sistema de ensino utilizado pela sociedade.”*

Vários são os estudos e as reformas que se têm feito no sistema educativo com o intuito de diminuir o insucesso escolar que se regista continuamente, e que tem tendência a aumentar. Muito se tem investigado e teorizado, esquecendo muitas vezes o mais importante, os alunos. Eles devem e têm de ser o principal enfoque, sendo fundamental compreender de que forma as crianças aprendem, em vez das constantes alterações feitas aos programas educacionais (Vayer, 1993). Ainda segundo o mesmo autor, escola, professores e alunos têm de trabalhar em conjunto com o objetivo de atender às necessidades dos estudantes e de forma a melhorar os resultados escolares, é importante que os alunos sintam que fazem parte integrante do processo e que não são apenas meros espectadores.

O atual sistema de ensino não satisfaz as necessidades dos alunos que se tem em sala de aula, e é difícil conseguir motivá-los para tarefas das quais sentem que não fazem parte. A

liberdade dada aos alunos, para que estes possam ser autónomos, não passa só pela sala de aula e pelo professor, a própria escola tem de ter um contributo e uma participação ativa. Sendo importante a autonomia dos alunos em sala de aula e na vida escolar, bem como a sua liberdade de expressão, é importante que o professor, ao planificar as suas aulas, tenha em conta as opiniões, escolhas e interesses dos seus alunos. Para além disso, também é importante dar espaço aos alunos para que estes se possam exprimir, devendo procurar promover-se as interações sociais estimulantes, relativas à matéria dada, o trabalho em equipa e o espaço para o diálogo. Saber ouvir deve ser outra das virtudes dos professores, pois “*é escutando que aprendemos a falar com eles*” (Freire, 2012, p. 100).

No ensino das artes visuais, mais concretamente na disciplina de Educação Visual, é fácil a implementação destes conceitos, pois a arte, sendo abrangente, permite que o aluno, mediante as indicações prévias do professor, trace ele próprio as linhas mestras do seu trabalho. Para isso, é necessário um grande envolvimento e dedicação por parte do professor e dos seus alunos. Efetivamente, as características práticas, das disciplinas ligadas às artes, abrem espaço a que se permita o erro e o refazer do trabalho, sempre com a presença do professor, que deve fazer parte do processo.

Cada vez mais é difícil envolver os alunos nas tarefas que têm de desenvolver, e quando as coisas não resultam ou não correm bem à primeira, surge sempre o desalento e a vontade de desistir. É importante que o aluno compreenda que o erro faz parte do seu processo evolutivo, deixar que um aluno erre e tenha de repensar o seu trabalho, não significa que o professor é incompetente, antes pelo contrário, pois o importante é explicar o erro, para que o aluno compreenda e não o repita. Assim, consegue-se desenvolver a capacidade de decisão, pois ao escolher uma cor em detrimento de outra ou um desenho em vez de outro, trabalha-se a autonomia do aluno.

2.4 Trabalho de grupo

“My job is to make sure that smart people can work together. And then if smart people can work together, it ’ s easier. The vision you believe. Because stupid people can work together easily, smart people can never work together!” (Ma, 2018 a).

É importante romper com o paradigma de que o trabalho artístico é individualista e só aberto a um grupo muito restrito de pessoas. No processo de ensino e aprendizagem em arte, muitos trabalhos desenvolvidos podem ser realizados em grupo, permitindo a troca de ideias e

discussões muito construtivas que, de uma forma ou de outra, influenciam muito o desenvolvimento do trabalho.

O professor pode ensinar a turma a cooperar, escolher e decidir ao mesmo tempo que leciona os conteúdos da disciplina. O papel do professor não pode ser apenas e só o de transmitir conhecimentos, pois uma aprendizagem ativa e interativa não pode nem deve ser vista como um devaneio teórico ou como uma ilusão de determinadas propostas pedagógicas.

O desenvolvimento de trabalho de grupo é uma forma de promover a autonomia. É importante propor aos alunos a realização e colaboração em atividades coletivas, o que implica que as aulas tenham de ser preparadas de forma a serem mais estruturadas do que expositivas. Para se promover a autonomia, não basta apresentar materiais didáticos e um professor como protagonista, é necessário propor à turma atividades coletivas, de forma a que todos estejam motivados e conscientes dos seus papéis e de forma a que todos possam participar e fazer parte do trabalho. Ao propor um trabalho de grupo, o professor tem de estar ciente de que tem de haver espaço para todos os alunos participarem de forma ativa, e cabe-lhe a ele a função de ajudar e ensinar a mediar conflitos que possam surgir, não permitindo que os alunos desistam do seu grupo.

Trabalhar em grupo, embora difícil, é uma realidade cada vez mais presente e importante nos dias que correm. Assim, é fundamental não ignorar a importância de desenvolver as capacidades necessárias nos alunos, para que estes aprendam a trabalhar em equipa. Embora seja difícil gerir e organizar aulas onde se desenvolvem trabalhos de grupo, é importante que o professor não abdique deste tipo de trabalho com os seus alunos, pois o aprender a trabalhar em grupo é uma ferramenta muito importante na sociedade atual e na futura. De facto, existem cada vez menos trabalhos individualistas na sociedade em que vivemos e é impossível pensar-se que os alunos poderão vingar, se não adquirirem as competências para saberem trabalhar em equipa.

O professor deve ajudar os alunos na criação dos grupos, que devem ser heterogéneos. Os alunos, quando escolhem o seu grupo de trabalho, tendem sempre a escolher os 'melhores amigos', aqueles com que melhor se relacionam, e isto nem sempre resulta num bom desenvolvimento do trabalho. É importante que desde cedo o aluno aprenda que trabalhar em equipa não é sinónimo de brincadeira, os alunos têm de aprender a trabalhar com todo o tipo de colegas, pois só assim conseguem descobrir afinidades diferentes das dos seus amigos e aprendem a abrir os seus horizontes. Desta forma, consegue-se criar alunos com uma mentalidade mais aberta, menos fechados na forma de ver as coisas e o mundo. É necessário alertar e ensinar os alunos que quando ingressarem no mundo do trabalho, não lhes será

questionado se querem ou não trabalhar com determinadas pessoas. Só assim será possível ajudar os alunos a terem uma mentalidade aberta e um pensamento flexível, tornando-os mais capazes de gerir diferentes tipos de situações que possam surgir.

O trabalho em grupo nas escolas é um tema atual, pois com a aprendizagem em grupo o aluno compreende o convívio entre colegas e a partir disso, começa a estabelecer relações futuras como cidadão de uma sociedade.

“Numa sociedade em que a divisão do trabalho é fator determinante e as pessoas estão cada vez mais especializadas, a arte seria uma forma de resgatar a totalidade. Totalidade esta, que envolve as várias dimensões do ser humano: afetiva, cognitiva e social, numa relação integradora de emoção e razão, afetividade e cognição, subjetividade e objetividade, conhecimento e sentimento” (Freitas, 2005, p. 12).

Trabalhar em grupo é importante na medida em que *“colocar os alunos para trabalhar em grupo faz com que eles troquem informações e procedimentos para resolver problemas facilitando o ensino e a socialização”* (Rodrigues, 2007, p. 196), contribuindo para expandir as relações sociais, promover o autoconhecimento, a autonomia e a própria criatividade. É importante que os grupos sejam heterogêneos, devendo agrupar-se os alunos com um determinado grau de conhecimento sobre o assunto, com alunos que não estejam tão inteirados dos conteúdos. Desta forma, a aprendizagem faz-se a partir da interação, socialização e integração com os colegas.

Para trabalhar em grupo, é necessário aprender a abrir mão do que se quer ou pensa em benefício de outras opiniões, o que constitui um desafio para o ser humano. Trabalho em equipe é uma habilidade socio emocional que os alunos devem desenvolver e, desse trabalho, espera-se que aprendam a respeitar e valorizar os colegas de grupo, tenham empatia e compaixão pelas outras pessoas, ficando abertos a outras opiniões e novas ideias, sejam generosos o suficiente para, algumas vezes, conseguirem abrir mão do que querem em prol da maioria e sejam simpáticos, cordiais e afetuosos, não só com o seu grupo, mas também com todas as pessoas. Ao trabalhar em grupo é preciso saber expor as ideias e ouvir a opinião dos outros, sem se exaltar.

Atualmente, grande parte das empresas trabalha com projetos que envolvem o trabalho em equipa para um objetivo comum. Por isso, é cada vez mais importante que os alunos aprendam a importância do trabalho em grupo e a colaborar com os colegas.

A confiança é uma habilidade importante para o trabalho em equipe, uma vez que a confiança entre colegas do mesmo grupo é importante para impedir que a experiência se

transforme numa péssima experiência. Outro aspeto que os alunos têm de aprender ao trabalhar em equipa é saber pedir ajuda e o conhecimento dos vários elementos do grupo pode, mais facilmente, contribuir para a resolução de problemas, e ajuda a que estes aprendam também a ter paciência e a valorizar o trabalho dos colegas.

As disciplinas de artes são importantes mediadoras de técnicas e possibilidades de formação do aluno, como agente capaz de agir, interagir e comunicar. Ao trabalhar em grupo nas aulas de artes visuais, os alunos desenvolvem competências como oportunidade de se conhecerem melhor, descobrirem melhores caminhos para o percurso do seu trabalho, tomar decisões em grupo sobre técnicas, cores, artistas, organização do trabalho, troca de conhecimentos e saberes. O trabalho cooperativo também permite aos alunos explorar afinidades, diálogo e resolução de problemas com diferentes colegas e compreender que a participação de cada elemento do grupo é muito importante para o bom desenvolvimento do trabalho.

A arte é um instrumento pedagógico que deve ser usado para promover a integração dos alunos na sociedade, de modo que os mesmos possam ter um melhor relacionamento com o grupo e aprendam a socializar e interagir positivamente com o meio. Uma vez que a sociedade atual exige pessoas com capacidade de relacionamento, comunicação e decisões sociais, desenvolver com os alunos projetos que impliquem trabalho de grupo é fundamental. Pelas suas características, as disciplinas de artes devem ser encaradas como alternativa metodológica ao desenvolvimento da integração social no quotidiano escolar.

2.5 O ambiente escolar

“The thing I learned from being a teacher is that a good teacher always wants his students to be more successful and better than you are...” (Ma, 2018 b).

O ambiente escolar assume grande importância no desenvolvimento das competências dos alunos uma vez que ele condiciona toda a comunidade educativa. É no espaço escolar que os alunos passam grande parte do seu dia, e isto é cada vez mais notório, pois o dia a dia agitado dos pais nem sempre lhes permite uma assistência aos filhos como a que desejariam. É por isso que é tão importante que as escolas consigam ter uma 'atmosfera' equilibrada, adequada às necessidades dos alunos da atualidade, e para isso é importante o ambiente escolar, bem como a mudança de atitude dos professores.

“... due to societal changes which affect family structures, children are often deprived of parental attention. In addition, due to lack of communication and relationship-building in their family life, children often experience a variety of emotional and social problems. Moreover, transmission of cultural traditions and artistic practices within family environments is becoming more difficult, especially in urban areas” (UNESCO, 2006, p. 5).

As escolas, públicas ou privadas, devem procurar uma aproximação entre a família e a escola. Assim, as instalações devem acautelar uma série de requisitos como adequada ventilação, higiene dos espaços, as cores devem estar pensadas de acordo com os diferentes espaços, o mobiliário e os acessórios devem ser adequados às funções a que se destinam. Estes aspetos podem parecer detalhes, mas contribuem para um melhor ambiente escolar. As condições são importantes, quer para alunos, quer para professores, auxiliares de educação, pessoal administrativo e até mesmo para as famílias, pois contribuem para a motivação intrínseca, *“... temos necessidade de criar ambientes – nas nossas escolas, nos nossos locais de trabalho, nos nossos serviços públicos – onde cada um se sinta inspirado a crescer criativamente”*. (Robinson, 2010, p. 13).

Ao longo dos tempos a sociedade tem vindo a sofrer alterações e conseqüentemente, nas últimas décadas, as escolas também têm vindo a sofrer grandes mudanças. Os alunos exigem hoje dos professores uma preparação cuidada de todas as suas aulas, para além de tarefas administrativas que, ao longo dos anos, têm sido transferidas para a alçada dos professores, contribuindo para uma excessiva carga horária letiva e não letiva destes, *“... in a School’s Council report (1990) that teachers’ work had indeed become more complex and more difficult...”* (Le Cornu, 1999, p. 21).

Pensar que as tarefas de um professor nos dias que correm é apenas lecionar e aplicar testes de avaliação é uma ilusão, nunca assim foi, mas cada vez mais as tarefas do professor dentro e fora da escola se multiplicam. O professor tem vindo a desempenhar um papel mais ativo e de maior responsabilidade na deteção e resolução de problemas sociais, não tendo apenas o papel e a responsabilidade de transmitir conhecimentos pois, ao estabelecer uma relação com os seus alunos, não consegue alhear-se dos problemas sociais que os afetam. Infelizmente, são cada vez mais os alunos a necessitar de apoio, geralmente com problemas de difícil resolução e que não encontram suporte na família.

Ser professor é uma profissão nobre, exigente, difícil, causadora de elevados níveis de stresse, levando muitas vezes a esgotamentos emocionais e físicos. É importante aprender a ver os professores como pessoas comuns a quem não se pode pedir mais do que as suas capacidades.

“When the body is stressed and orders the adrenal medulla to secrete epinephrine, a multitude of simultaneous processes occur in different tissues. In the lungs, muscle relaxation occurs; in the liver, free sugar units are mobilized from carbohydrate stores of glycogen; in the intestinal canal, cells react by dampening peristaltic activity; and, almost everywhere, fat tissue cells start degrading their lipid stores. Each of these changes helps the organism to cope with a stressful situation” (Hoffmeyer, 2010, p. 30).

O que acontece ao corpo humano quando sujeito a situações de stress não é saudável, o que também influencia a qualidade do trabalho desenvolvido. O aumento de trabalho é desgastante para o professor, e prejudicial para os alunos, pois deixa de haver tempo para uma proximidade entre professor e aluno. A forma como os professores se sentem sobre eles mesmos, tem impacto no seu desempenho e na qualidade das relações que estabelecem. A sala de aula é um ambiente em que o professor exerce um papel central, logo é ele que tem a possibilidade de criar uma atmosfera propícia à aprendizagem e a uma relação positiva entre todos. A criação deste ambiente, no qual os alunos se sentem bem, aumenta a probabilidade de uma aprendizagem mais rica, cria condições para a manutenção dos níveis de autoestima e, conseqüentemente, mantém os alunos intrinsecamente motivados e aptos a desenvolverem a sua criatividade, pois estes estão muito mais disponíveis para o desenvolvimento de trabalho e das suas tarefas escolares. *“A atmosfera é a criação do professor. Criar a atmosfera de espontaneidade numa feliz indústria infantil é o segredo essencial, e talvez único, do sucesso de ensinar”* (Read, 1982, p. 354).

A capacidade de ouvir e responder do professor é determinante para a qualidade da relação com os seus alunos *“Kids don’t care how much teachers know, but they know how much they care and they know by the way they listen!”* (Le Cornu, 1999, p. 46). Para criar alunos criativos é importante o professor dispôr de tempo suficiente para dar a atenção necessária aos seus alunos. No entanto, a tendência vai no sentido oposto, o elevado número de alunos por turma impossibilita este acompanhamento individualizado. Em turmas que chegam a ter 30 alunos, torna-se impossível conciliar a lecionação com a atenção individualizada que cada aluno merece. O excessivo número de alunos por turma faz com que um professor de Educação Visual em horário completo, possa ter mais de 300 alunos.

Atualmente, as Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico resumem-se, a uma aula de noventa minutos por semana destinada à disciplina de Educação Visual, fazendo com que o espaço de tempo entre aulas seja muito longo, fator que dificulta aproximação do professor com a turma e a própria realização dos trabalhos e interesse dos alunos.

2.5.1 Valores e necessidade de relacionamento nas escolas

O ser humano é um ser sociável, e é pelas relações sociais que estabelece com os outros, que alcança bem estar, felicidade e satisfação. Na sociedade atual, cada vez mais se assiste ao surgimento do homem individualista, autônomo, multifacetado, capaz de se autorrealizar a todos os níveis. Segundo Dinis (2010), os avanços científicos nas neurociências, poderão, num futuro próximo, alcançar curas para diversas doenças causadas por erros de funcionamento do cérebro do ser humano. Poderá ser possível apagar do cérebro más memórias e colocar boas, acabar com a depressão e outras doenças degenerativas, como Alzheimer ou Parkinson. No entanto, isto apenas faz do ser humano uma máquina, ainda que biológica, caindo-se facilmente no esquecimento de que somos muito mais do que máquinas, “... *persons are not substances, defined by separability and individuality. Rather, by their very essence, they are relations...*” (Dinis, 2010, p. 78).

O ser humano é um ser relacional, tem necessidade em criar relações com o outro, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e para a manutenção de um equilíbrio psicológico, que, naturalmente, conduz a um bem-estar físico e emocional, necessário ao sentimento de felicidade. Freud afirmava que a necessidade relacional é baseada na necessidade de satisfação de necessidades biológicas, ou seja, o ser humano usa o outro para satisfazer as suas próprias necessidades, ele tem necessidade de pertencer a um grupo (Dinis, 2010). Isto está bem presente desde a pré-história, em que o homem se reunia em grupos cooperantes para se defender dos perigos e aumentar a suas probabilidades de êxito, até à atualidade, com o fenómeno crescente das redes sociais. Desde sempre que o ser humano tem presente a sua necessidade de pertencer a algo com que se identifique.

“When we view a person as fundamentally relational, she is seen to live in a web of relations, not in a world of juxtaposed individuals who fight their own battles. Human beings have the opportunity to seek attachment to the others both in opportunistic ways and by seeking to enter into a community”
(Dinis, 2010, p. 85).

Na sociedade contemporânea, o ser humano continua a ter necessidade de estabelecer relações, embora cada vez mais seja conduzido ao individualismo. A crescente utilização de meios de comunicação, como a internet e o uso das redes sociais, revela que, apesar do ambiente individualista, o ser humano necessita de manter o contacto com os seus semelhantes. A necessidade relacional nunca foi tão importante e necessária como na atualidade. No entanto, a dependência crescente da internet, não garante nem satisfaz plenamente a necessidade

relacional que o ser humano tem. Com a internet é possível estabelecer-se contacto com pessoas de todo o mundo, mas isso não substitui a necessidade de uma relação física e visual, que desperte todos os sentidos, “*From the relational perspective, experience of interpersonal relations is precisely what makes us into persons*” (Dinis, 2010, p. 91).

No caso concreto do ensino, esta necessidade relacional é crucial em todos os aspetos pois, a capacidade de sociabilização é uma competência fundamental para a inserção do aluno na sociedade e que o acompanhará durante toda a vida. A escola é um dos instrumentos de sociabilização com maior peso na sociedade. O convívio com colegas, professores e funcionários, proporciona o desenvolvimento das capacidades relacionais. Sendo os professores a face mais visível da escola, é também a eles que cabe estimular e desenvolver um ambiente propício ao estabelecimento de relações favoráveis, às quais os alunos atribuam significado.

Segundo Dinis (2010), é fundamental o abandono do individualismo em favor de um cooperativismo entre as pessoas, na medida em que só com o espírito de entreajuda, numa perspetiva construtiva, se poderão obter resultados melhores. Para isto é fundamental uma mudança do paradigma atual da escola. Nos últimos anos, a escola tem-se vindo a distanciar destes pressupostos, na medida em que cada vez mais se centra no individualismo, incentiva a competitividade em detrimento da cooperação entre alunos e professores. Isto é consequência da sociedade ocidental neoliberal em que se vive atualmente, que colocou a economia no centro das suas preocupações, em detrimento das reais necessidades do ser humano.

Major (2010, p. 6) afirma que, nos últimos tanta anos “*Psychology has shown that we become persons through a history of relating to others*”. Cada vez mais é importante que a escola se afaste das medidas economicistas impostas pela política neoliberal, o que não é fácil, pois as questões financeiras são sempre colocadas em primeiro plano.

Apenas poderão surgir escolas com alunos e professores criativos, com capacidade de se relacionarem, se forem implementadas medidas como a diminuição do número de alunos por turma, pois só assim o professor consegue dispor de tempo para estabelecer uma relação mais próxima com os seus alunos. Também é importante haver uma desburocratização do papel do professor, pois o sistema está cada vez mais complexo e burocrático, e este passa horas entre papeis, em vez de dispendir esse tempo com os seus alunos.

2.5.2 O ambiente de sala de aula no ensino das artes

“Walk into a studio art class, and you may feel you have left school. The students look relaxed, sometimes they sit on the floor or music plays softly... A studio classroom is much more complicated than it looks at first impression. The students who originally appeared so casual are actually working hard - they are thinking visually, analytically, critically, creatively” (Hetland et al, 2007, p. 15).

De uma maneira geral, as aulas de artes poderão parecer não necessitar de qualquer tipo de preparação ou planeamento. Inclusivamente, poderá considerar-se que o espaço e as condições físicas necessárias não têm qualquer pré-requisito. Provavelmente, esta forma de ver as coisas deve-se ao facto de as aulas de Educação Visual serem muito informais. É comum o professor falar para a turma de uma forma muito breve, sendo geralmente a informação transmitida de forma individual, pois cada aluno desenvolve trabalhos diferentes. Enquanto os alunos desenvolvem os seus projetos, o professor vai aparecendo, fazendo observações e críticas, casual e individualmente. No entanto, sempre que considera oportuno, o professor alarga essas observações individuais que faz à restante turma, como forma de partilha de conhecimentos entre alunos e por vezes, até mesmo entre turmas.

Hetland et al (2007) afirmam que é importante ter consciência que é a informalidade do ensino das artes em sala de aula que contribui para que o aluno consiga e possa criar os seus trabalhos. Para isto os trabalhos não podem ser *standard*, cada aluno tem de desenvolver o seu projeto e cabe ao professor adaptar-se às necessidades de cada um. Efetivamente, as aulas de artes têm características muito diferentes das aulas das outras disciplinas.

“The space is set up to promote work flow, there is sometimes music playing to create a mood and to sustain and/or modulate students’ energy, and students are usually absorbed by handling (often messy and sometimes complex and even dangerous) materials and tools” (Hetland et al, 2007, p. 15).

Aos professores das artes compete criar o ambiente artístico que contribua para todo o processo criativo do aluno, sendo que o ambiente criado pode variar de aula para aula, de acordo com as necessidades do trabalho que está a ser desenvolvido, da própria turma e até mesmo de cada aluno. A este propósito, Eisner (2002 p.47) refere: *“the teacher is someone who designs situations that build upon what students value or know”*.

A estruturação e organização do espaço físico, também, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos trabalhos e da própria criatividade do aluno *“Teachers*

use space to support their learning intentions” (Hetland et al, 2007, p. 16). Segundo os mesmos autores, é importante ter em conta aspetos como:

- Existência em sala de aula de trabalhos, como esboços e ideias, da turma e de outras turmas, isto para que os alunos tomem consciência da importância do processo e de como ele é diferente para todos;
- Organização e estruturação dos materiais e ferramentas, para que os alunos consigam trabalhar e desenvolver adequadamente as suas ideias;
- Distribuição do mobiliário adequada às características da aula e da própria turma, aspeto que também pode e deve variar de aula para aula. O facto do mobiliário poder mudar de lugar permite que se consigam criar diferentes grupos, trocar ideias com diferentes colegas, bem como a troca e utilização de materiais.

Outros aspetos a ter em conta e que também influenciam o ensino das artes são a luz e o som, que permitem criar diferentes atmosferas. Diferentes estilos de música adequam-se aos diferentes tipos de ambientes que se possam querer criar, bem como às características de cada turma e aos trabalhos que possam estar a ser desenvolvidos. Para além disto, a própria luz também contribui para a criação de atmosferas mais ou menos propícias à aprendizagem. Eisner (2002, p.47) diz-nos que: *“teacher needs to behave like an environmental designer, creating situations that will, in turn, create an appetite to learn”*.

Outro fator importante no processo criativo é o clima social criado em sala de aula, ou seja, é importante que alunos e professores compreendam que existem momentos formais, comuns ao grupo e/ou individuais, e momentos informais, em que pode haver mais ou menos interação com o professor e com os próprios colegas.

3 PROBLEMÁTICA E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Problemática e objetivos da investigação

A questão de partida para o estudo apresentado - **Como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro?** tem por base a afirmação do magnata chinês Jack Ma (2018c):

“Only by changing education can our children compete with machines. Education is a big challenge now. If we do not change the way we teach 30 years from now we will be in trouble.

The way we teach – the things we teach our kids are the things from the past 200 years – it is knowledge based. And we cannot teach our kids to compete with machines – they are smarter. Teachers must stop teaching knowledge... We have to teach something unique, so that a machine can never catch up with us.

These are the soft skills we need to be teaching our children: values, believing, independent thinking, teamwork, care for others. These are the soft parts, knowledge will not teach you that. That is why I think we should teach our kids sports and art, to make sure humans are different. Everything we teach should be different from machines. If the machine can do better, you need to think about it.”

A afirmação de Jack Ma não pode deixar indiferente toda a comunidade educativa, em particular os professores do ensino das artes. Segundo Delors (2010), as perspectivas inovadoras da educação vêm contrapor a ideia de fragmentação, em que houve a substituição da qualificação pela competência. Verifica-se que no mundo do trabalho, o sujeito precisa mais do que conhecer todo o processo produtivo, estar pronto para agir em qualquer setor, em diferentes circunstâncias, possuindo competências como criatividade, competência, solidariedade, pró-atividade, capacidade rápida de adaptação às novas situações, autonomia, capacidade de integrar equipas multidisciplinares e capacidade de trabalhar com todo o tipo de pessoas e grupos.

“Education in and through the arts also stimulates cognitive development and can make how and what learners learn more relevant to the needs of the modern societies in which they live... experiencing and developing appreciation and knowledge of the arts enables the development of unique perspectives on a wide range of subject areas; perspectives which cannot be discovered through other educational means” (UNESCO, 2006, p. 4).

A escola precisa de trabalhar pela paz e pela tolerância, tendo em consideração o princípio do ‘aprender a conviver’, uma vez que havendo diferenças, elas não precisem de ser combatidas, mas sim aceites (Delors, 2010). É cada vez mais importante criar cidadãos do mundo, que participem ativamente das decisões que envolvam as suas vidas, através da gestão dos seus talentos e potencialidades no universo social. Delors (2010, p. 96) questiona “... *como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?*”

UNESCO (2006) refere que o ensino das artes tem um contributo importante no desenvolvimento de faculdades físicas, intelectuais e criativas, e que estas contribuem com relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte, sendo estas capacidades particularmente importantes face aos desafios na sociedade do século XXI.

“21st Century societies are increasingly demanding workforces that are creative, flexible, adaptable and innovative and education systems need to evolve with these shifting conditions. Arts Education equips learners with these skills, enabling them to express themselves, critically evaluate the world around them, and actively engage in the various aspects of human existence.

Arts Education is also a means of enabling nations to develop the human resources necessary to tap their valuable cultural capital. Drawing on these resources and capital is essential if countries wish to develop strong and sustainable cultural (creative) industries and enterprises. Such industries have the potential to play a key role in enhancing socio-economic development in many less-developed countries” (UNESCO, 2006, p. 5).

Considerou-se importante analisar e refletir sobre quais as competências transversais que, nas aulas de Educação Visual, podem ser estimuladas nos alunos de hoje, para que estes consigam marcar a diferença no futuro, dentro do objetivo fundamental do ensino das artes de desenvolver a inteligência artística (analisar, compreender e criar imagens satisfatórias). Assim sendo, e após uma reflexão e leituras alargadas sobre vários autores do domínio das artes visuais e do ensino, chegou-se às seguintes dimensões e sub questões:

- **Criatividade** – como pode ser estimulada, nas aulas de artes visuais, com o intuito dos alunos conseguirem desenvolver competências para o futuro?
- **Interdisciplinariedade** – qual a importância para os alunos, de haver ‘diálogo’ entre disciplinas?
- **Autonomia** – como ter em sala de aula alunos capazes de decidir e não ter medo de errar e experimentar as suas ideias?
- **Trabalho de grupo** – como é que o trabalho de equipa pode constituir um fator para desenvolver competências nas artes e para o futuro?

- **Valores** – como consciencializar os alunos para a importância de se preocuparem com os outros?
- **Escola / meio envolvente / motivação dos professores** – Como trabalhar na comunidade escolar para a promoção duma cidadania ativa através das artes?

São assim objetivos gerais desta investigação:

- Determinar a partir duma revisão da literatura competências a desenvolver no ensino das artes, consideradas essenciais para o futuro dos jovens;
- Testar na prática o desenvolvimento destas competências;
- Encontrar estratégias específicas que permitam o seu desenvolvimento nas aulas de Educação Visual;
- Perceber como integram os alunos estas competências e as consciencializam.

3.2 Justificação da metodologia usada – Investigação-ação

“Arts education research today is at an early stage of its development... [in the future, it may become clear that it is similar to] research on reading [a generation ago], where the accumulation of studies over time gradually honed the understanding of educator and policymakers as to the best policies and practices” (Hetland et al, 2007, p. 21).

Qualquer processo de investigação recorre a conceitos, teorias, metodologias, técnicas e instrumentos de forma a dar resposta às questões e problemas colocados. No que se refere à investigação socioeducativa, a investigação-ação é uma das metodologias consideradas como mais produtivas, sendo correntemente utilizada. Arends (2008, p. 526) refere: *“A investigação-ação é um excelente guia para orientar as práticas educativas, com o objetivo de melhorar o ensino e os ambientes de aprendizagem na sala de aula”*.

Tendo em conta a problemática e os objetivos definidos, considerou-se que o recurso à investigação-ação seria o mais adequado, pois as suas características apontavam-na como a que melhor se enquadrava no trabalho que se pretendia desenvolver. A investigação-ação é uma metodologia dinâmica, que permite a coexistência de um professor investigador e ao mesmo tempo de um professor educador. Esta metodologia tem como objetivo a ação para obtenção duma mudança positiva numa comunidade, organização ou programa e, ao mesmo tempo, de investigação no sentido de aumentar a compreensão de um fenómeno e partilhar esse conhecimento entre pares. Ela permite obter melhores resultados no que se faz, facilita o aperfeiçoamento das pessoas e grupos com que se trabalha e permite a participação de todos os

implicados no trabalho. Pode-se assim dizer que, uma vez que o processo de trabalho é aberto e de reflexão crítica continuada sobre a ação, a investigação é de raiz qualitativa, sendo o seu objetivo a reflexão sobre a ação a partir da própria ação e para a sua melhoria. Com esta metodologia conseguem-se obter melhores resultados naquilo que se faz e ao mesmo tempo, facilita-se o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com que se trabalha.

Investigação-ação é uma metodologia que tem um duplo objetivo, o de investigação (aumentar a compreensão por parte do investigador) e o de ação (para obter mudança numa comunidade, organização ou programa), com a finalidade de obter resultados em ambas as vertentes.

Segundo Trilla (1998), a metodologia de investigação-ação é um processo sistemático de aprendizagem orientado para a prática, exigindo que esta seja submetida à prova, permitindo dar uma justificação a partir do trabalho, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e cientificamente examinada. Deste modo, a investigação-ação “*permite a ligação da teoria à prática, corrigindo o desfasamento existente entre saber sobre ensino a um nível teórico e saber como o ensino se processa no contexto real*” (Vasconcelos 2018). Justificando o funcionamento desta metodologia, Duarte (2008, p.6) diz:

“O que está sempre em causa, e também numa pesquisa implicada e participante, é que a pesquisa se oriente por um problema-pergunta cujo sentido leva à escolha de quadros teóricos com que se vai interpretar o problema e tentar encontrar um caminho para resolvê-lo. Constitui-se assim uma problemática que orientará todo o processo de pesquisa, incluindo os instrumentos com que se vão coligir e analisar os dados, numa procura de rigor que permita ao leitor poder, com a sua análise do processo e dos dados, ajuizar da validade da pesquisa.”

O recurso à metodologia de investigação-ação na prática educativa, sendo complexo e trabalhoso, leva a uma participação mais ativa do professor e consciencialização do seu papel como agente de mudança. Ao recorrer-se a este tipo de metodologia para o desenvolvimento do projeto, pretende-se incentivar a mudança na forma e na dinâmica da intervenção educativa realizada no dia a dia da escola.

É de referir que a mudança é sinónimo de alteração de mentalidades, formas de estar e atuar, o que muitas vezes é difícil, pois nem sempre se consegue encontrar abertura para essas alterações, que implicam mudança de estilos de vida, crenças, comportamentos e trabalho continuado, para além do envolvimento consciente da comunidade educativa. De maior relevância é compreender como é que os indivíduos envolvidos na investigação vivenciam a

sua situação e envolvê-los nessa mudança, para que eles a sintam como sua e não como algo que lhes foi imposto.

3.3 Desenho da pesquisa

Tendo por base a questão de partida **como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro?** e suas subquestões começou por se fazer uma reflexão de quais seriam as competências a desenvolver nos jovens, tendo-se considerado, com base no enquadramento teórico, como relevantes:

- Criatividade;
- Interdisciplinaridade / capacidade de articulação de conhecimentos;
- Autonomia;
- Trabalho de grupo / saber dar valor ao próximo;
- A escola como meio e a motivação do professor.

Posto isto, considerou-se necessário procurar entender que práticas pedagógicas se poderiam implementar nas aulas, de forma a favorecer e estimular os alunos, na aquisição dessas competências. O estudo foi conduzido na disciplina de Educação Visual, ao longo do ano letivo 2017-2018 e os sujeitos da pesquisa alunos do 7º ano, com uma carga horária de noventa minutos semanais. Foram planeadas e implementadas na prática duas unidades didáticas, compostas por vários exercícios, criadas com propostas de trabalho viradas para a problemática da investigação e que, ao mesmo tempo, cumprissem as metas curriculares da disciplina. Isto obrigou a que houvesse versatilidade e flexibilidade ao longo das aulas, tendo também sido necessário fazer uma pesquisa alargada de vários temas e conteúdos de forma a complementar as aulas com informação suficiente, para que os alunos atingissem os objetivos.

Ao longo das aulas, procurou-se explorar com os alunos diferentes modos de ver e fazer, nunca os obrigando a seguir um determinado caminho, havendo sempre abertura para a novidade, experiência, diferença e liberdade. Desta forma, pretendia-se que os alunos explorassem a sua própria forma de trabalhar sobre temas que eram comuns à turma. Os dados foram sendo recolhidos ao longo do ano letivo, quer nas aulas lecionadas quer nas assistidas.

Considerou-se o facto de, na área das artes, ao contrário do que se verifica com outras disciplinas, não haver uma maneira de fazer única e o facto da arte resultar da ação e experiência individual de cada aluno. Com os exercícios propostos, para além de se ter incentivado os

alunos a experimentarem e a testarem ideias novas, procurou-se sempre que houvesse liberdade para que pudessem explorar, de forma a que não ficassem presos ao estereótipo.

A recolha e análise dos dados teve por base a questão e as sub-questões de partida, a partir da problemática estabelecida. As unidades didáticas desenvolvidas, bem como todo o trabalho realizado com a turma ao longo do ano letivo, dentro e fora da sala de aula, tiveram presente a importância de haver sempre abertura para uma perspetiva de retroação, garantindo que cada exercício das unidades pudesse ser reforçado pelos conhecimentos, problemas ou questões que os alunos foram levantando à medida que avançavam com o seu trabalho. Sendo um trabalho de investigação-ação, considerou-se que estes pressupostos de apreciação dos resultados e condução da investigação seriam muito importantes. A investigação-ação é descrita como um modelo cíclico, com um constante vaivém em espiral, entre ação e reflexão, aí residindo o seu potencial formativo, pois como refere Sanches, (2005, p.129) “*o professor regula continuamente a sua ação, recolhendo e analisando informação que vai usar no processo de tomada de decisões e de intervenção pedagógica*”.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolha de informação

A recolha de dados realizada em contexto escolar, centrou-se:

- na observação direta, resultante da interação com os alunos da turma em sala de aula;
- num questionário realizado aos alunos, no final do ano letivo;
- em resultados de fichas de avaliação e autoavaliação;
- em trabalhos realizados com os alunos e seus portefólios;
- nas experiências desenvolvidas ao longo das aulas relativas aos trabalhos em curso;
- nas experiências vividas com os alunos em trabalhos desenvolvidos fora das aulas e dos tempos letivos.

3.4.1 Observação direta e participativa

Com base nos procedimentos metodológicos de investigação, a observação direta e participativa foi um dos métodos que permitiu a recolha de dados e analisar o que se pretendia investigar. No âmbito de uma investigação qualitativa, a observação permite ao professor

formular o método mais adequado, de modo a analisar as atividades que decorrem nos diferentes contextos educativos. Como refere Sousa (2003, p.109) “*a observação em educação destina-se a pesquisar problemas e procurar respostas para questões que se levantam no processo pedagógico*”. Neste sentido, a observação direta possibilitou participar, de uma forma direta e ativa, nas atividades relacionadas com o objeto de estudo e, fazer os registos num diário de bordo que permitiram uma análise posterior.

Considerando as metodologias apresentadas a observação direta assumiu um papel importante ao longo da investigação, pois assim foi-me possível desempenhar um papel ativo em todos os momentos do processo, apontando, dando sugestões e sugerindo alternativas em todas as atividades desenvolvidas nos diferentes contextos de aprendizagem, sendo deste modo sujeito na ação. Assim, a observação direta e participativa, tendo contemplado a precisão e o rigor das observações, bem como o confronto constante entre as observações e as hipóteses interpretativas que se prendem à subjetividade da opinião do investigador, acabou por se tornar num instrumento de reflexão e interpretação, como complemento à informação obtida através dos outros métodos de recolha de informação.

3.4.2 Questionário

Outra técnica utilizada, de forma a complementar a observação direta e participativa, foi a realização de um questionário individual, respondido pelos alunos no último dia de aulas permitindo:

- Compreender quais as perspetivas que os alunos têm das aulas de Educação Visual;
- Compreender qual a visão e importância que os alunos dão ao ensino das artes visuais;
- Compreender como é que os alunos vêem a articulação do ensino artístico com as outras disciplinas;
- Compreender se os alunos consideram que o espaço escolar tem influência no ensino das artes e no seu dia a dia.

O questionário foi organizado de forma a que estivessem presentes o que se pretendia investigar ao nível da criatividade, capacidade de articulação de conhecimentos (interdisciplinaridade), autonomia, trabalho de grupo (saber dar valor ao próximo) e importância do meio escolar/motivação dos professores. A resposta ao questionário teve um

tempo de duração de cerca de vinte minutos, durante o qual houve o cuidado de não perturbar nem influenciar o comportamento e as respostas dos alunos. No ANEXO I encontra-se o questionário apresentado aos alunos.

3.4.2 Avaliação e autoavaliação

“A avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos”
Ministério da Educação – Princípios, Medidas e Implicações (2001).

A avaliação é um instrumento fundamental no ensino, na medida em que é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo a escolha sistemática de informações que, depois de analisadas, apoiam a tomada de decisão adequada à promoção da qualidade das aprendizagens. A avaliação deve ter incidência sobre as aprendizagens dos alunos, as atitudes e os comportamentos.

A avaliação é uma das questões educativas mais problemáticas, e não é por se planificar bem que também se avalia bem. O que se avalia são as diferentes tarefas realizadas pelos alunos e a diferente natureza dessas tarefas faz com que não se avaliem da mesma maneira, na medida em que não se pode avaliar da mesma forma um trabalho experimental de estudo, a realização de um trabalho e a resolução de um problema.

Na classificação da disciplina valoriza-se mais o processo do que o produto final, sendo a avaliação feita de acordo com os critérios gerais de avaliação adotados e os estabelecidos no grupo disciplinar assentando nos conhecimentos, capacidades e aptidões e nos valores e atitudes.

A avaliação é contínua, e mais do que um conjunto de técnicas é um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada aluno, considerando-se:

- Avaliação formativa contínua e integrada (observação direta da aula, grelhas de observação, trabalhos individuais ou em grupo, trabalhos de pesquisa, trabalho realizado e desenvolvido ao longo da atividade, fichas de trabalho, registo da autoavaliação e da heteroavaliação;
- Avaliação sumativa (balanço do trabalho realizado pelos alunos).

Os resultados da avaliação culminam na atribuição de níveis no final de cada período, calculados em função das classificações nos domínios de conhecimentos e de competências (70%) resultantes da realização dos trabalhos propostos em cada unidade didática e atitudes e

comportamentos (30%), de acordo com o apresentado na Tabela 2 **Erro! A origem da referência não foi encontrada.** A grelha de avaliação serve para detalhar o processo de trabalho desenvolvido, ao longo das aulas de uma determinada unidade didática e deve também ser utilizada, como forma de detetar problemas, esclarecer dúvidas e/ou redefinir estratégias de intervenção para cada aluno.

Tabela 2 - Grelha de avaliação.

DOMÍNIOS	PESO (%)	INDICADORES	PESO (%)
Conhecimentos e competências	70	Domínio da linguagem técnica	40
		Expressão criativa	30
Atitudes e comportamentos	30	Participação e interesse	10
		Respeito e tolerância para com os outros	10
		Autonomia	10

Considerando que a avaliação assume uma função importante na regulação do processo de ensino e de aprendizagem, pois assegura a adequação desse processo à realidade da turma, do aluno, do contexto, da atividade, Abrantes (2002, p.43), refere que os princípios da diferenciação pedagógica e da adaptação curricular, estão ligados à necessidade de se prestar atenção ao “... *percurso e evolução de cada aluno, assim como, ao desenvolvimento da autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem*”. O mesmo autor afirma ainda que, a autoavaliação assume “*uma maior importância no quadro das actuais perspectivas curriculares*”.

Alves & Machado (2003), afirmam que é importante promover uma conceção e uma implementação de procedimentos de autoavaliação, atribuindo ao aluno um papel ativo no seu processo de aprendizagem, o que implica que o professor proporcione ao aluno liberdade suficiente para ter um olhar crítico sobre ele próprio. Assim, e tendo em conta a problemática da investigação, a autoavaliação foi um processo indispensável ao desenvolvimento da autonomia do aluno, estimulando no aluno o seu sentido crítico, a sua participação e implicação responsável na sua própria formação e, simultaneamente, favorecendo a sua autoestima.

Um dos objetivos da educação deverá ser desenvolver pessoas autónomas, mas para isso é fundamental que os alunos aprendam a lidar com as suas próprias aprendizagens e aprendam também a analisar o seu desempenho, assumindo-se assim a autoavaliação como um incentivo para que o aluno possa comunicar o que aprendeu, as dificuldades que encontrou de entre outros aspetos, assumindo a confiança em si próprio para defender o seu ponto de vista de forma crítica.

Segundo Santos (2008, p. 12), o envolvimento dos alunos no registo das reflexões sobre o seu desempenho e os seus resultados ajuda-os, no “*questionamento dos seus esquemas de pensamento e das suas rotinas*”, dá-lhes capacidade de se distanciarem das suas ideias para reconhecerem o “*interesse e importância de uma nova reconstrução*”. Ao perguntar “*O que pensam os alunos sobre o trabalho que produzem? E que pensam que aprenderam ao fazê-lo? O que lhes desagradou mais durante a sua realização? O que gostariam de realizar de seguida?*”, são de acordo com Eisner (1972, p. 23) perguntas (entre outras), que dão a oportunidade tanto ao aluno como ao professor de rever o que foi feito pelo aluno.

Quando o professor pede aos seus alunos que falem sobre um trabalho que desenvolveram e justifiquem os caminhos que foram escolhendo, está a criar contextos favoráveis ao desenvolvimento de uma postura auto-reflexiva nos seus alunos.

De acordo com Alaiz e Barbosa (1994), a autoavaliação só é possível se os alunos tiverem consciência dos critérios de avaliação utilizados pelo professor na apreciação dos seus trabalhos e na avaliação das suas aprendizagens, sendo preciso desenvolver uma relação pedagógica que assente na reciprocidade e na partilha e em que, com base no diálogo, os alunos sejam chamados a participar na definição e na negociação de todos os momentos que constituem este processo de ensinar e de aprender. Assim, a autoavaliação constitui um processo de aprendizagem que contribui para que o aluno passe de um simples saber-fazer não refletido, para um saber-fazer refletido, isto porque o aluno passa a poder intervir e agir conscientemente, “*... pode-se dizer que, no seu melhor, a educação é o processo de aprender a tornar-se arquitecto da sua própria educação.*” (Eisner, 2008, p.14).

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA

A disciplina de Educação Visual, no 3º Ciclo, tal como se encontra integrada no plano de estudos, procura pôr o aluno em contacto com as ferramentas básicas da comunicação visual. No entanto, a reduzida carga horária, preconceitos existentes e o facto do currículo não ter sofrido alterações nas últimas décadas, não se adaptando à enorme evolução do mundo das artes, faz com que seja considerada ainda uma disciplina secundária vista por muitos alunos, professores e encarregados de educação, de pouca utilidade e de poucas oportunidades, ao nível da educação formal e do futuro.

4.1 Caracterização das Unidades Didáticas Lecionadas e Estratégias Educativas

As unidades didáticas desenvolvidas articularam os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação, para o 7º ano de escolaridade, com a temática que se pretendia investigar. O desenvolvimento das unidades teve por base a convicção de que todos os alunos têm curiosidade, imaginação e capacidade de criar, conseguindo ir para além das suas expectativas, não descurando a importância de conseguirem adquirir um conjunto de conhecimentos e processos cooperativos. Considerando as metas curriculares, os trabalhos desenvolvidos tiveram por base o cumprimento dos objetivos gerais número um, cinco, seis, sete, oito, onze e quinze, e consequentemente o cumprimento dos objetivos específicos a eles inerentes¹ (Direção-Geral de Educação, 2017).

¹ OBJETIVO GERAL (1): *Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas.*

1.1: Desenhar objetos simples presentes no espaço envolvente, utilizando materiais básicos de desenho técnico (papel, lápis, lapiseira, régua, esquadros, transferidor, compasso).

OBJETIVO GERAL (5): *Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.*

5.1: Selecionar instrumentos de registo e materiais de suporte em função das características do desenho (papel: textura, capacidade de absorção, gramagem; lápis de grafite: graus de dureza; pincéis).

5.2: Utilizar corretamente diferentes materiais e técnicas de representação na criação de formas e na procura de soluções (lápis de cor, marcadores, lápis de cera, pastel de óleo e seco, tinta da china, guache, aguarela, colagem).

OBJETIVO GERAL (6): *Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas.*

6.1: Explorar e aplicar processos convencionais do desenho expressivo na construção de objetos gráficos (linhas de contorno: aparentes e de configuração; valores claro/escuro: sombra própria e projetada; medidas e inclinações).

6.2: Desenvolver e empregar diferentes modos de representação da figura humana (captar a proporção da figura e do rosto; relações do corpo com os objetos e o espaço).

OBJETIVO GERAL (7): *Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação.*

7.1: Distinguir vários tipos de tecnologias digitais e as suas potencialidades como ferramenta de registo. 7.2: Explorar registos de observação documental através das tecnologias digitais (imagem digital; fotografia digital: composição ou enquadramento, formato, ponto de vista, planos, iluminação; vídeo digital: planos de ação, movimentos de câmara).

OBJETIVO GERAL (8): *Dominar tipologias de representação expressiva.*

Uma vez que se pretendia investigar os diferentes fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de competências nos jovens para o futuro, considerou-se que, recorrer apenas à estruturação de uma unidade didática, para além de limitador, também poderia condicionar a investigação. Efetivamente, considerou-se que, introduzir todas as competências numa primeira unidade poderia ser demasiada informação, muito exigente para os alunos e pouco produtivo, uma vez que se considera que trabalhar competências nos jovens obriga a um trabalho continuado. O facto de terem sido lecionadas duas unidades didáticas permitiu trabalhar as dimensões que se consideraram importantes de forma faseada, permitindo investigar aspetos que não puderam ser logo aprofundados numa primeira fase, e desenvolver outras competências nos alunos que não poderiam ser trabalhadas adequadamente numa fase inicial.

A primeira unidade, como se explicará adiante, foi denominada pelos alunos de ‘Imagem Interpretada’ abrangeu conceitos de ponto, linha, contorno em desenho e texturas. Procurou-se igualmente desenvolver a criatividade, sensibilidade, sentido crítico, autonomia, valores e a importância do meio envolvente no desenvolvimento dos seus trabalhos.

Após um primeiro contacto com a turma, verificou-se que os alunos estavam ainda muito presos aos seus conceitos e preconceitos e que era importante a implementação e estruturação de regras de trabalho. Assim, com a primeira unidade didática e os exercícios propostos pretendeu-se abrir um pouco os horizontes dos alunos, para que estes passassem a estar mais abertos e disponíveis para o trabalho ao longo do ano letivo.

A segunda unidade didática, denominada pelos alunos de ‘Dar Cor a um Poema’, tem por base conceitos adquiridos na primeira unidade, associando-os agora à dinâmica e movimento, obra de Ana Hatherly, cor, espaço e campo visual e planificação de sólidos. Foram trabalhados aspetos relacionados com criatividade, sensibilidade, sentido crítico, autonomia, valores e a importância do meio envolvente, bem como o desenvolvimento de trabalhos de grupo e interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), na medida em que se considerou possível aproximar a interpretação de obras literárias com os conceitos da primeira unidade. Procurou-se privilegiar o contacto de

8.1: Desenvolver ações orientadas para a representação da realidade através da perceção das proporções naturais e das relações orgânicas.

8.2: Representar objetos através da simplificação e estilização das formas.

OBJETIVO GERAL (11): *Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos*

11.1: Distinguir sólidos planificáveis de não planificáveis.

11.2: Realizar planificações de sólidos (poliedros: poliedros regulares, prismas e pirâmides; cones; cilindros).

OBJETIVO GERAL (15):

Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto.

15.1: Desenvolver ações orientadas para a observação, que determinam a amplitude da análise e asseguram a compreensão do tema.

15.2: Identificar no âmbito do projeto, componentes e fases do problema em análise.

saberes aprendidos nas três disciplinas, dando a conhecer aos alunos uma possibilidade de articulação de conhecimentos. Com este trabalho interdisciplinar consegue-se valorizar o contacto com a poesia, explorando-se um conjunto de exercícios que incidem sobre diferentes formas e técnicas de representação, recorrendo-se a diferentes tipos de materiais. Os alunos ficam também aptos a aplicar as tecnologias digitais como instrumento de representação nos seus trabalhos.

Os exercícios desenvolvidos ao longo das duas unidades didáticas, procuraram sempre uma ligação à narrativa visual colocando ênfase na capacidade criativa e na expressividade. As várias fases das atividades desenvolvidas, em ambas as unidades, foram organizadas segundo uma lógica não unívoca e não unidirecional, antes numa perspetiva de retroação, de modo que cada passo das atividades pudesse ser reforçado pelos conhecimentos, problemas ou questões que cada aluno foi pondo à medida que avançava, em tudo consequentes com a lógica inerente a um projeto de investigação-ação, em que os próprios pressupostos de apreciação dos resultados e condução da investigação são informados pelo processo à medida que este se vai desenrolando. A análise e tratamento de cada trabalho nunca foram momentos fechados, procurou-se, sempre que possível, refletir com os alunos aspetos mais relevantes dos diferentes trabalhos desenvolvidos, isto para que o conhecimento ‘circulasse’ entre todos e cada um pudesse aplicar no seu trabalho o que apreendeu do trabalho dos outros colegas. Isto permitiu que, à medida que cada aluno refletia criticamente sobre o seu trabalho e o dos colegas, aderiria a determinadas escolhas e as aprofundava, enquanto rejeitava outras.

“Looking at students’ work collectively often provides illustrations of how particular techniques can function differently in different works, which can help students expand their ideas about craft. In assition, techniques are often offered as solutions to problems that students identify in works”
(Hetland et al, 2007, p. 74).

Ao longo de todas as aulas lecionadas, procurou-se sempre estimular a criatividade dos alunos, encorajando-os a aprender de forma autónoma e motivando-os para um pensamento flexível que articulasse vários conhecimentos. Sempre que os alunos levantaram questões ou fizeram sugestões, procurou-se respeitá-las e tê-las em consideração. Os alunos foram sendo sempre motivados para trabalhar com diversos materiais e em diferentes condições, incentivando-os a experimentar e testar ideias, com o intuito de aprenderem a lidar com a frustração, o fracasso, as dificuldades que qualquer trabalho artístico ou não artístico possa apresentar, para que não tivessem medo de experimentar o novo. Ao longo das aulas, com o objetivo de desenvolver o sentido crítico dos alunos em relação aos seus trabalhos e ao dos

colegas, foi ainda pedido aos alunos para efetuarem a sua autoavaliação. Hetland et al (2007, p. 103) afirmam que *“As students stand before their work, they are encouraged to think about what would have happened if they had done it another way”*.

Procurou-se sempre estimular a criatividade, dando espaço para que os alunos pudessem pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, para posteriormente poderem fazer escolhas. O erro nunca foi visto nem encarado como aspeto negativo, mas sim como fazendo parte do processo criativo e de aprendizagem. Procurou-se, também, considerar como fazendo parte do trabalho dos alunos os seus interesses, habilidades e oportunidades, para que tomassem consciência do seu potencial criativo.

Nos momentos que lecionei procurei sempre demonstrar prazer, gosto, disponibilidade, espírito de amizade e de ajuda para com os alunos, para que se motivassem e desenvolvessem gosto pelos trabalhos e pela própria disciplina. De facto, para que haja um clima de aprendizagem e criatividade em sala de aula, considerou-se fundamental motivar os alunos para o trabalho, tendo eu também de estar motivada, para desenvolver e criar propostas originais e diferentes para que os alunos tivessem oportunidade de criar algo novo. Outro fator que importa referir foi o procurar envolver sempre os alunos na resolução dos problemas dos seus trabalhos e por vezes no dos colegas, pois considera-se que assim, conseguem adquirir maior flexibilidade de pensamento e maior abrangência de conhecimentos.

4.1.1 Unidade Didática – ‘Imagem Interpretada’

A construção de um trabalho artístico é um processo complexo, difícil e demorado que deve ser dado a conhecer aos estudantes, com o intuito destes não o encararem como algo banal, capaz de ser concretizável sem trabalho e esforço. Esta unidade didática seria uma forma de poder facultar aos alunos um momento vivencial e experimental de como uma obra de arte pode ter vários caminhos para resolução de um mesmo problema e de como, perante um exercício igual para todos, podem resultar trabalhos tão diferentes. A atitude educativa inerente às propostas de trabalho, na disciplina de Educação Visual, encara o trabalho pedagógico, não somente enquanto exploração das didáticas disciplinares específicas, mas assume manifestamente a amplitude de uma tarefa pedagógica maior.

Reconhecendo que a adesão dos alunos nem sempre era conseguida, procurou-se convocar a experiência pessoal de cada um, assente na sua visualidade. O contacto com o mundo das artes visuais foi sendo introduzido discretamente, de forma a estabelecer relações

individualizadas com o trabalho de cada aluno, bem como com obras e artistas considerados relevantes deixando, porém, a cada um a liberdade e o espaço de poder acolher as aprendizagens decorrentes de cada encontro estético proporcionado.

“... as the teachers showed works of art, they often modeled the internal conversations that the creators of these works might have had while creating them. And as students become attuned to different features of particular types of work, they have a chance to practice raising questions and suggesting possible explanations for the forms, styles, appearances, or methods that they have noticed in their recent artmaking efforts” (Hetland et al, 2007, p. 79).

Nesta unidade pretenderam-se atingir várias metas curriculares com a introdução e aplicação de vários conceitos tratados no decorrer das aulas, com o intuito de explorar, em cada aluno, o seu sentido crítico e a sua capacidade criativa. Para esta unidade didática foram lançadas duas propostas de trabalho, com o objetivo de ajudar os alunos a compreender que é necessário percorrer um caminho para atingir um fim e que o processo criativo é composto por vários passos conducentes ao resultado final e que nem sempre a ideia inicial é o resultado final.

4.1.2 Unidade didática – ‘Dar cor a um poema’

Do ponto de vista estrutural, o início desta unidade teve um carácter semelhante ao da anterior. Foram trabalhados alguns aspetos que se considerou necessário corrigir e desenvolver, bem como competências ainda pouco abordadas. Assim, os alunos tiveram de desenvolver alguns exercícios em grupo e foram planeadas algumas aulas de discussão em turma. Trabalharam-se conceitos adquiridos noutras disciplinas, como Português e TIC, aplicando-os nas aulas de Educação Visual, assim enriquecendo e explorando a flexibilidade do pensamento.

A professora de Português escolheu o poema ‘Urgentemente’ de Eugénio de Andrade para ser trabalhado graficamente nas aulas de Educação Visual. Depois de lerem o poema, os alunos fizeram uma reflexão e interpretação nas aulas de Português, que serviu de base ao trabalho desenvolvido nas aulas de Educação Visual e, posteriormente, na construção da capa e contracapa do jornal do colégio, nas aulas de TIC.

A uma obra literária ou poema está sempre vinculada uma linguagem verbal, mas também visual, pois o leitor consegue sempre viver experiências sensíveis e inteligíveis. Numa primeira abordagem, e em sequência da unidade anterior, convidou-se os alunos a discutirem um conjunto de obras de arte de Ana Hatherly, para que como grupo turma todos tivessem a possibilidade de exprimir por palavras, o que observavam e o que sentiam em relação a cada

obra projetada. O objetivo foi analisar e revelar a complexidade das relações entre os elementos estruturantes e as expressões visuais presentes nas obras. Tendo como referência, obras de Ana Hatherly e a discussão realizada sobre essas mesmas obras, foi apresentado o poema escolhido pela professora de Português. A partir daqui os alunos tiveram de representar e explorar criativamente os seus trabalhos, utilizando conceitos abordados.

4.1.3 Planificação das unidades didáticas

Planificação é um conjunto de processos que permitem a organização dos meios para a obtenção de fins num determinado espaço de tempo, isto é, uma 'previsão' sequencial do processo a seguir, onde se definem estratégias, competências, atividades e formas de avaliação. A planificação deve mostrar os conhecimentos e experiências que se relacionam com os objetivos e metas pretendidos. Segundo Clark e Peterson referidos por Zabalza (1997) a planificação é uma atividade mental do professor, um conjunto de processos de organização mental, com os quais o professor procura prever, o que pretende atingir no trabalho e para o qual tem de criar e estruturar os meios para o construir.

Na elaboração das planificações considerou-se fundamental ter ciente que planificar faz parte das atividades a desenvolver pelo professor, sendo por isso um recurso fundamental na gestão da disciplina a lecionar, em que o currículo é transformado e adaptado pelo processo de planificação. A planificação das unidades didáticas obriga à organização da sua estrutura, das diferentes etapas do trabalho, à programação dos exercícios e ao planeamento de toda a prática pedagógica. Considerou-se o programa da disciplina, o seu ajustamento ao que se pretendia investigar, as metas curriculares e os parâmetros de avaliação definidos. Desenvolveram-se assim dois tipos de planificação:

- No início do primeiro período a planificação geral para cada turma, tendo em conta as metas de aprendizagem, a avaliação, a sequência dos conteúdos e aulas previstas (ANEXO II);
- Ao longo do ano letivo as planificações de cada unidade didática, considerando os conteúdos a abordar, as metas curriculares, as competências gerais e específicas, os conceitos-chave, os objetivos, as estratégias e atividades a desenvolver, os recursos necessários ao desenvolvimento de cada tarefa e a avaliação e instrumentos (ANEXOS III e VI).

Para cada exercício de cada unidade didática foi desenvolvido um resumo de apontamentos com conceitos fundamentais ao desenrolar das aulas, um enunciado com a proposta de trabalho, onde também constam os objetivos de aprendizagem, o material base necessário, os procedimentos metodológicos, bem como a avaliação das aprendizagens, em grelha apresentada aos alunos.

4.1.4 Avaliação dos trabalhos das unidades didáticas

“O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender.” (Perrenoud, 1999, p. 165)

Tendo em conta que a avaliação das aprendizagens é um instrumento inseparável do processo de ensino/aprendizagem, teve-se em conta o desenvolvimento de todo o processo de trabalho dos alunos, ao longo dos vários exercícios propostos nas unidades didáticas. Os critérios de avaliação tiveram essencialmente em conta os objetivos enunciados e os elementos de avaliação consideraram:

- O nível da qualidade gráfica e estética;
- As soluções criativas;
- O grau de conhecimento expresso nos traçados;
- O domínio de técnicas e materiais;
- A originalidade, criatividade e expressividade;
- A capacidade de síntese e clareza de discurso;
- A capacidade de articulação de conhecimentos;
- A capacidade de trabalhar em grupo, saber ouvir e expor as ideias, bem como aceitar as diferenças e divergências;
- Saber ajudar e partilhar com os colegas;
- A organização e planeamento do trabalho em sala de aula;
- A participação nas atividades propostas;
- O cumprimento das regras em sala de aula.

Um outro aspeto que se considerou importante na avaliação dos alunos foi que esta fosse partilhada em turma, tendo-se também valorizado o facto dos alunos serem capazes de observar e refletir sobre o que os colegas fizeram, num contexto mais amplo e na forma como exploraram e aplicaram as suas novas ideias. Procurou-se que os momentos de avaliação deixassem de ser

apenas entre aluno e professor e fossem também partilhados em turma. Desta forma criou-se uma oportunidade de avaliar e perceber melhor o que fizeram e como os seus colegas desenvolveram os seus trabalhos. Nos períodos de autoavaliação, os alunos tiveram oportunidade de explicar em turma os seus trabalhos e as opções tomadas, inclusive as escolhas dos materiais e técnicas utilizadas. Assim, na avaliação dos alunos também foi tido em consideração a forma como eles fizeram a sua autoavaliação e justificaram os seus projetos.

Sendo alguns dos objetivos do ensino das artes desenvolver pessoas criativas, autónomas, com capacidade de articulação de conhecimentos e com sentido crítico, considerou-se fundamental dar aos alunos a oportunidade para aprenderem a lidar com as suas próprias aprendizagens. Como Lindstrom (2005) refere, a autoavaliação faz parte do processo criativo, promove a comunicação e a reflexão sobre as dificuldades encontradas, ajudando os alunos a assumir confiança em si próprios para conseguirem e poderem defender o seu ponto de vista e os seus trabalhos de forma crítica e construtiva. O envolvimento dos alunos no registo das reflexões sobre o seu desempenho e resultados, ajudou-os a aprender a questionar-se sobre os seus pensamentos, rotinas e ideias préconcebidas, dando-lhes também a capacidade de reconhecerem o interesse e a importância de uma nova reconstrução. Tal como Hetland et al afirmam “... *students should be encouraged to evaluate their own work and be able to explain their work... to take risks... to become passionate... and to stick with problems over long periods of time*” (Hetland et al, 2007, p. 110).

Foi elaborada uma ficha de autoavaliação (ANEXO V) a que os alunos foram respondendo no final de cada período. Com esta estratégia procurou-se contribuir para que estes se apropriassem melhor das aprendizagens curriculares e que na relação professor-aluno, se recolhessem dados que permitissem ajudar alunos e professores a reorientar o trabalho no sentido de apontar falhas nas aprendizagens ainda não conseguidas, bem como aspetos a melhorar. Desta forma, foi possível potenciar não só as aprendizagens, como também atitudes de participação, cooperação, autonomia e responsabilidade. A autoavaliação como instrumento de avaliação permitiu que os alunos:

- Desenvolvessem o sentido crítico e capacidade analítica na compreensão dos processos de produção dos seus trabalhos e dos seus colegas;
- Adquirissem e aplicassem conhecimentos lecionados ao longo do ano letivo na disciplina de Educação Visual e noutras disciplinas;
- Aprendessem a defender os seus pontos de vista;

- Desenvolvessem interesse e empenho nas tarefas que tiveram de desempenhar ao longo do ano letivo;
- Se tornassem mais criativos e autónomos;
- Apresentassem uma atitude de iniciativa, inovação e criatividade mais dinâmicas;
- Aprendessem a cooperar com os colegas e a interagir com os grupos de trabalho;
- Ficassem mais capazes de resolver problemas e de tomar decisões;
- Desenvolvessem hábitos de reflexão, o que os ajudou a desenvolver também a autoconfiança, na produção das suas novas ideias.

4.1.5 Estratégias de ensino

Tendo em conta os objetivos e as metas curriculares, o perfil da turma e a sua relação com a disciplina de Educação Visual, foram definidas estratégias de ensino. Ao longo do desenvolvimento dos trabalhos procurou-se sempre promover uma aprendizagem baseada na diversidade de experiências e conhecimentos, de forma a colocar os alunos perante problemas imprevisíveis, complexos e ambíguos. Isto conduziu os alunos a situações específicas, obrigando-os a articular conhecimentos e a desenvolverem relações interdisciplinares.

Numa primeira abordagem ao que se pretendia investigar, estruturou-se uma primeira unidade didática centrada no ensino de algumas técnicas que possibilitaram essencialmente o desenvolvimento de criatividade e autonomia nos alunos. Com a segunda unidade didática procurou-se dar continuidade ao desenvolvimento das competências anteriormente referidas, tendo-se também centrado as aprendizagens no trabalho de grupo e interdisciplinaridade. Em ambas as unidades didáticas, houve a preocupação de se desenvolverem temáticas importantes e de se explorar as potencialidades expressivas e comunicativas de cada aluno de forma individual.

4.2 Contextualização do local de estágio

O estágio decorreu com uma turma de sétimo ano de uma escola privada em Lisboa. O colégio é orientado pelas Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, segundo o espírito dominicano, cujo fim é educar na liberdade responsável, apresentando Jesus Cristo como ideal de Homem perfeito e promovendo os valores cristãos em todas as atividades.

As Irmãs, docentes e não docentes procuram formar, com os alunos e encarregados de educação, uma comunidade educativa baseada no amor, respeito e entreajuda. Nesta escola é promovida a prática da vida cristã nas suas atividades, através de aulas de educação moral e religiosa católica, catequese, crescer na fé, participação nos sacramentos, entre outras. Procura-se a formação integral dos alunos, valorizando todas as suas dimensões, com o intuito de um dia virem a ser cidadãos livres, intervenientes, responsáveis e autónomos. A educação pauta-se por duas vertentes, a formação espiritual católica e a curricular ministerial, cujo objetivo último é o desenvolvimento responsável da pessoa, como ser humano nas suas três dimensões.

O externato encontra-se muito bem equipado proporcionando aos seus alunos e funcionários espaços adequados às diversas atividades necessárias numa escola. As salas de aula, destinadas à disciplina de Educação Visual, estão equipadas com mobiliário em bom estado e com armários grandes destinados aos materiais e trabalhos dos alunos, bem como materiais didáticos e de apoio às aulas. Na sala existem duas grandes janelas que possibilitam um apropriado arejamento e abundante luminosidade (Figura 2). Existe ainda um computador com acesso à Internet, quadro interativo, uma pequena bancada com lavatório com água, e ar condicionado.



Figura 2 - Salas de Educação Visual e Tecnológica.

4.3 Caraterização da turma

A caraterização da turma foi realizada a partir de informações cedidas pela diretora de turma na primeira reunião no início do ano letivo. A turma era constituída por vinte alunos, sendo oito do sexo feminino e doze do sexo masculino, em que a maioria dos alunos já

frequentava o externato, com exceção de três que ingressaram no colégio no corrente ano letivo. Os alunos são residentes na zona de Lisboa. Nenhum aluno da turma apresentou necessidades educativas especiais, e em relação ao sucesso escolar, nenhum aluno apresentou repetências em anos de escolaridade anteriores.

A turma revelou alguns problemas, comuns aos grupos, que dificultaram muito o papel do professor, nomeadamente o facto de serem extremamente conversadores, pouco envolvidos nas tarefas de sala de aula, apresentarem baixa responsabilidade na execução das tarefas, quer em sala de aula, quer fora da sala de aula, revelarem ausência de autonomia e ausência de preocupação no desenvolvimento de hábitos de consolidação dos conteúdos curriculares.

Ao nível do comportamento não existiram problemas de maior, apesar de alguns alunos serem chamados à atenção com regularidade. Doze alunos da turma foram referenciados pelos professores, por apresentarem dificuldades ao nível da atenção e da concentração e oito alunos foram referenciados, por terem dificuldades de aplicação de conteúdos já lecionados e dificuldades na aplicação e compreensão dos conteúdos programáticos.

A maioria da turma cumpriu as regras de sala de aula, apesar de participarem de forma muito desorganizada, o que contribuiu para que em determinados momentos das aulas, estas se tornassem algo confusas. A dimensão da turma criou uma grande dificuldade na gestão de todos os acontecimentos próprios de uma aula de Educação Visual, como o tempo dispendido na entrada dos alunos e distribuição do material, existiu ainda grande dificuldade em conseguir a atenção de todos os alunos para dar início às aulas e muitas vezes o tempo foi insuficiente para responder a todas as dúvidas levantadas. O pouco tempo disponível faz com que o trabalho do aluno seja menos acompanhado, permitindo a ocorrência de maior número de falhas, menor reflexão e concentração, diminuindo o seu interesse e reconhecimento sobre a importância que objetivos e conteúdos da disciplina de Educação Visual representam para a sua formação, não os conseguindo articular com as outras disciplinas.

Com o decorrer das aulas, numa fase inicial, foi possível constatar que uma parte significativa dos alunos da turma revelavam grande indiferença sobre os trabalhos que estavam a executar. Por diversas vezes, mostraram uma grande apatia em participar de forma ativa no decurso da aula. No entanto, com o decorrer do ano letivo, à medida que os alunos começaram a ver os resultados obtidos com o seu trabalho, foram-se interessando e empenhando cada vez mais nas tarefas propostas.

4.3.1 As Aulas de Educação Visual com uma turma do 7º Ano

De uma reflexão e análise da turma, constatou-se que se tratava de uma turma simpática, mas com alunos bastante inquietos, agitados e com dificuldade de se concentrarem. Embora seja uma turma de início de um novo ciclo, a disciplina, para os alunos, não era novidade e de uma maneira geral todos conheciam as regras de funcionamento. No entanto, todas as normas e regras foram lembradas.

Na primeira aula foram feitas algumas considerações gerais sobre a disciplina, os seus objetivos, material necessário e deu-se também a conhecer os critérios gerais de avaliação da disciplina. Nessa aula, os alunos também realizaram uma avaliação diagnóstica, cujo objetivo foi diagnosticar e identificar os problemas da turma no início de novas aprendizagens, bem como detetar a existência de alunos com alguma dificuldade específica, que fosse necessário ser sinalizada, a fim de o ajudar a combater as suas fragilidades. Para além disso, também se pretendeu verificar se os alunos possuíam as aprendizagens necessárias, ou seja, avaliar os pré-requisitos da disciplina, e também se a turma tinha conhecimentos sobre algumas matérias que iriam ser lecionadas. A avaliação dos trabalhos passou por aferir, se os alunos da turma atingiam as seguintes competências:

- Originalidade na conceção e tratamento do tema;
- Criatividade e poder de comunicação da mensagem visual;
- Expressividade do desenho;
- Adequação dos materiais e técnicas à proposta apresentada.

Com a avaliação diagnóstica constataram-se dificuldades no domínio das artes visuais, nomeadamente:

- Falta de capacidade de abstração;
- Pouca originalidade na conceção e tratamento dos desenhos apresentados;
- Falta de conhecimento de imagens visuais, limitando muito a capacidade criativa;
- Dificuldades em esquematizar a composição de um trabalho artístico;
- Dificuldade na adequação dos materiais e de técnicas ao trabalho apresentado;
- Pouca expressividade no desenho;
- Falta de capacidade de concentração, o que leva a que o desenvolvimento dos trabalhos seja lento e sujeito a alguns erros por parte de alunos.

Tendo em atenção que se está a dar início a um terceiro ciclo, pode-se considerar que, de um modo geral, os resultados da avaliação diagnóstica foram satisfatórios, e que, na generalidade, os alunos desenvolveram trabalhos criativos, aplicando alguns conceitos adquiridos em anos anteriores. Considerou-se que o facto de se ter realizado uma avaliação diagnóstica e o facto de ter sido possível observar algumas aulas, antes da prática letiva, permitiu compreender a dinâmica da turma e conhecer melhor os alunos, permitindo que as planificações fossem estruturadas e desenvolvidas tendo em consideração as características da turma e seus alunos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

5.1 Unidade didática ‘Imagem Interpretada’

Com o início da primeira unidade didática foi pedido aos alunos que começassem a organizar e construir o seu portfólio. Com isto pretendeu-se que os alunos compreendessem que nos dias de hoje, para mostrar o que se sabe fazer, muitas vezes é necessário mais do que palavras. Neste caderno, cada estudante guardou os vários estudos e projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, bem como as fichas de trabalho e apontamentos que foram distribuídos ao longo das aulas. O portfólio é uma ferramenta fundamental para cada aluno registar a sua trajetória e pondo a tónica na consciencialização do processo criativo. Com ele conseguem colocar em evidência os seus trabalhos e projetos, conseguem comunicar com o professor mais facilmente, demonstrando criatividade, conhecimento e aprendizagem.

5.1.1 Descrição dos exercícios propostos

Foram desenvolvidas duas propostas de trabalho. Começou por se explorar conceitos referentes à linha e ao ponto, tendo-se feito uma breve apresentação do tema aos alunos. Estruturou-se a apresentação dos trabalhos, de forma a conseguir captar a atenção e o interesse dos alunos e com o intuito de dar a conhecer, alguns artistas conhecidos ANEXO VI por desenvolverem trabalhos com os conceitos lecionados em aula.

Primeira proposta de trabalho

Nesta proposta de trabalho os alunos tiveram de criar e estruturar algumas formas como cubo, esfera, nuvens e árvores, apenas recorrendo à representação com linhas e pontos. Com este exercício pretendia-se que os alunos começassem por libertar o corpo e a mente de conceitos pré adquiridos (ANEXO VII).

Segunda proposta de trabalho

Na segunda proposta de trabalho foi pedido aos alunos uma imagem ou fotografia deles ou de uma pessoa com quem se identificassem. A partir dessa imagem, os alunos tiveram de desenvolver uma composição, para isso, cada estudante replicou a imagem as vezes que

considerou necessárias, de forma a criar uma composição própria e equilibrada na sua folha de trabalho, garantindo que havia sobreposição dessas imagens de forma a criar diferentes planos de trabalho. Sobre cada plano do seu trabalho, o aluno criou texturas diferentes recorrendo à linha e ao ponto, preenchendo cada espaço, mas tendo o cuidado de deixar algumas áreas brancas e/ou pretas (ANEXO VII).

5.1.2 Reflexão crítica dos trabalhos desenvolvidos na unidade didática ‘Imagem Interpretada’

Para além de algumas dificuldades e resistência em começar a desenvolver o trabalho, constatou-se que nesta primeira abordagem ao tema a desenvolver, os alunos tinham dificuldade em seguir as orientações dadas. A principal preocupação foi que experimentassem ideias novas, diferentes formas de trabalhar o desenho e que perdessem o medo de preencher a forma com ausência de contornos. Apresentam-se na Figura 3, alguns trabalhos desenvolvidos pelos alunos e no ANEXO VIII, outros exemplos trabalhos dos alunos referentes a esta proposta de trabalho.

Para a segunda proposta de trabalho nenhum aluno trouxe a fotografia sua ou de alguém com que se identificassem. Esta é uma situação que pode deixar qualquer professor numa situação desconfortável na medida em que implica que o docente tenha uma alternativa para que possa prosseguir com o trabalho. Considerei também que, neste caso, o marcar falta de material não iria solucionar o problema, os alunos ficavam com falta, e eu continuava a não ter material. Para além disso, considerei que se marcasse falta de material iria criar uma barreira com os alunos e poderia pôr em causa o desenvolvimento da atividade, não indo ao encontro do que se pretendia investigar. O trabalho acabou por prosseguir, nessa mesma aula, pois dispunha de algumas imagens de uma revista, o que permitiu que todos os alunos acabassem por ter o material para o desenvolvimento do seu trabalho.

Com o decorrer das aulas, os alunos foram-se empenhando mais, acabando por se envolver e desenvolver os seus trabalhos com gosto e criatividade, o que me surpreendeu bastante pela positiva. No ANEXO IX apresentam-se algumas fotografias dos alunos a desenvolverem os seus trabalhos.

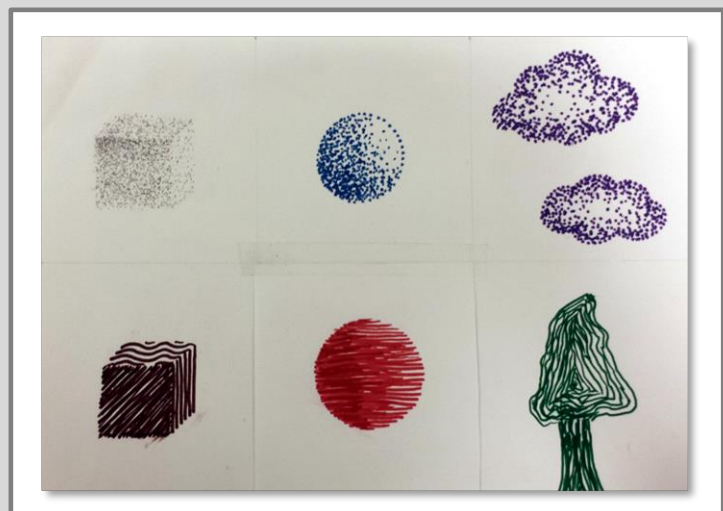
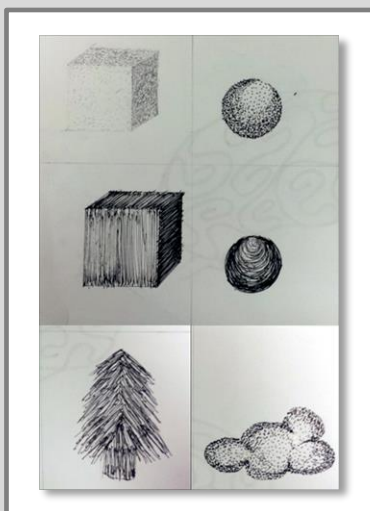
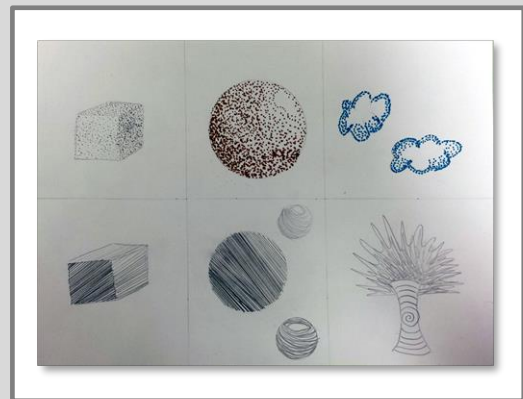
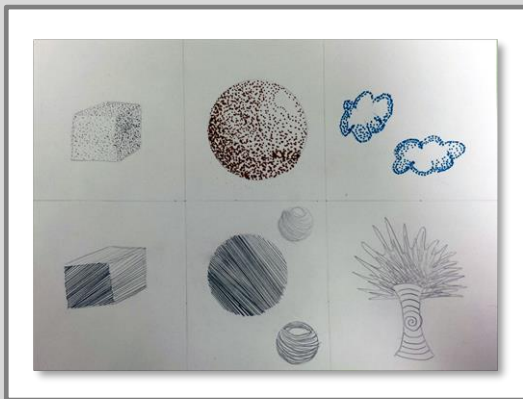
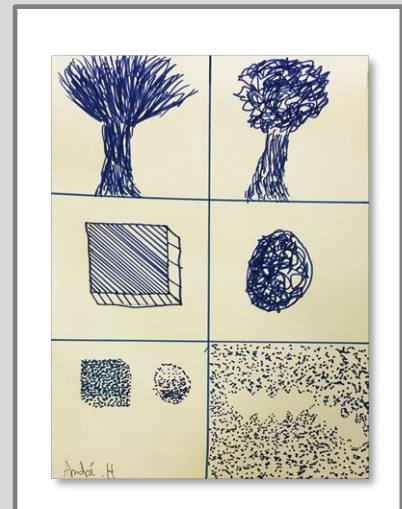


Figura 3 - Exemplo de trabalhos desenvolvidos por alunos sobre a primeira proposta de trabalho da unidade didática 'Imagem Interpretada'.

Cada aluno desenvolveu um trabalho diferente, o que implicou que estes tivessem de ser orientados individualmente. Do meu ponto de vista, o ensino das artes visuais não é possível com trabalhos *standard*, iguais para todos os alunos. A criatividade, sentido crítico, autonomia entre outras competências, têm de ser desenvolvidas de formas diferentes com os vários alunos, e só fomentando a diferença e a diversidade se torna possível. Este é um aspeto que obriga a que os professores do ensino das artes sejam versáteis, flexíveis e ambivalentes. Na Figura 4 apresentam-se alguns dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos após a sua finalização e no ANEXO VIII é possível consultar os restantes trabalhos dos alunos sobre esta proposta.

Após a realização do trabalho, deu-se início ao processo de montagem de uma exposição com todos os trabalhos. Foi pedido aos alunos para trazerem uma cartolina preta para construir uma moldura para o seu trabalho e posteriormente colocar os trabalhos em exposição. Ao contrário do que se verificou anteriormente, todos os alunos tiveram a preocupação de ter o material para montar a sua moldura, o que revelou o seu empenhamento e envolvimento no trabalho que estavam a desenvolver. É, ainda, de salientar que a postura que o professor tem perante um problema pode condicionar o desenvolvimento das aulas seguintes e o desempenho e motivação dos próprios alunos. Os alunos participaram ativamente nas tarefas da montagem da exposição, que decorreu junto ao bar da escola, o que se refletiu no empenho e motivação dos alunos para os trabalhos seguintes (ANEXO X).

Finalizada a unidade didática fez-se, com a turma, uma reflexão crítica sobre o que correu bem e o que poderia ser melhorado, quais os aspetos que os tinham marcado mais na elaboração do seu trabalho e o que gostariam de desenvolver melhor. Para além disso, fez-se a avaliação dos trabalhos, onde se deu lugar e espaço aos alunos para falarem das suas obras. Não foi fácil manter os alunos interessados e motivá-los a falarem sobre os seus trabalhos. No entanto, considero que foi um esforço que se revelou bastante compensador, na medida em que se desenvolveu o espírito crítico de cada aluno, que ao falar da sua obra aprende a exprimir-se por palavras, e ao ouvir os colegas falar dos seus trabalhos aprende a respeitá-los e a conhecê-los, competências que se pretende desenvolver nas aulas de Educação Visual. Nesta fase também se explicou aos alunos a avaliação dos trabalhos, pois só desta forma se consegue abrir os seus horizontes e ajudá-los a exprimirem-se com vocabulário mais rico, adequado e específico do mundo das artes.



Figura 4 - Trabalhos desenvolvidos por alunos.

Muitas vezes, o que se verifica com os professores do ensino das artes é que atribuem uma nota ao trabalho de um aluno e ele acaba por nunca chegar a compreender o que falhou e o que poderia melhorar. O facto de envolver os alunos na avaliação, ajuda-os a compreender melhor os pontos fracos e fortes, ajudando-os nos trabalhos seguintes, condicionando mesmo o caminho que irão escolher nos trabalhos futuros e na forma como abordam os novos projetos, ajudando os alunos a afastar o estigma de 'não tenho jeito'. Na realidade, o objetivo não é formar artistas, mas cidadãos livres e ativos na sociedade, com sentido crítico e capacidade de expressão, sendo o processo mais importante que o resultado final.

Após a avaliação e reflexão foi pedido aos alunos para criarem um nome para a unidade didática desenvolvida, em grupos de três ou quatro tiveram de selecionar um nome e posteriormente tiveram de chegar a acordo como turma, tendo a unidade ficado com o nome de 'Imagem Interpretada'. Este é um exercício considerado importante, na medida em que obrigou a uma introspeção e reflexão sobre o trabalho desenvolvido, o que vai para além dos conceitos teóricos e práticos adquiridos ao longo das aulas. No ANEXO X apresentam-se algumas imagens referentes à montagem da exposição, discussão dos trabalhos e sua avaliação, bem como atribuição do nome à unidade didática.

5.1.3 'Imagem Interpretada' vs. Problemática

Confesso que quando se deu início ao estágio, depois de um primeiro contacto com a turma, muito agitada e desorganizada, e após os primeiros trabalhos desenvolvidos não pensei conseguir o empenho e motivação obtido com o segundo trabalho da unidade didática 'Imagem Interpretada'. De facto, este é um trabalho exigente para esta faixa etária, sendo fácil os alunos desmotivarem-se, uma vez que as tarefas repetitivas que tiveram de desenvolver, muitas vezes acabam por se tornar monótonas, levando muitas vezes ao desinteresse e desleixo do trabalho. No entanto, à medida que os alunos foram vendo os resultados, os trabalhos foram brilhando e os alunos foram-se empenhando e motivando. Houve alunos que se superaram e se surpreenderam com os seus trabalhos, e compreenderam que o mais importante, para conseguir um bom resultado, são o empenho, dedicação e vontade de querer fazer. Foi interessante ver como a atitude e a criatividade de cada aluno, à medida que iam criando novas texturas e composições nos seus trabalhos, foi fluindo com naturalidade (Figura 5).



Figura 5 - Alunos exibindo os seus trabalhos após a sua finalização.

Um dos fatores que considero que contribuiu para a motivação dos alunos, foi o facto do trabalho de cada um ser tratado com alguma individualidade, como sendo único. O poder estar presente e ajudar cada aluno individualmente, ajudou a que se empenhassem, pois os alunos perceberam que se valorizava a individualidade de cada um.

É importante o professor saber dar a devida importância e espaço aos seus alunos, pois isto pode marcar a diferença na forma como as aulas de Educação Visual são vistas e encaradas por eles, e também pode mudar a sua postura nas aulas. Efetivamente, ao longo das aulas, procurou-se, sempre que possível, desenvolver um trabalho individual com cada aluno, o que nem sempre foi fácil, principalmente devido ao número elevado de alunos da turma e à própria complexidade do trabalho proposto. Contudo, isto fez com que compreendessem como um trabalho, com um enunciado igual para a turma, resultou em trabalhos muito diferentes. Considero que este aspeto, também, contribuiu para o bom desempenho dos alunos em geral, pois ajudou a que cada aluno sentisse que o seu trabalho era especial, diferente do dos colegas, sentindo-se o próprio aluno especial e com um papel importante no ambiente da turma e perante o próprio professor. O facto de se conseguir trabalhar com os alunos individualmente, também ajuda o docente a conhecê-los melhor e a entrar mais facilmente no seu mundo.

Considerou-se haver alguns aspetos a melhorar, tendo-se por isso estruturado uma segunda unidade didática, que relaciona conceitos adquiridos com novos conceitos e competências, que não foi possível explorar na primeira unidade lecionada. Para além disso, nesta primeira unidade didática considerei importante ter uma atitude mais ativa e presente nas críticas que fui fazendo aos alunos, em relação aos seus trabalhos o que, por um lado, condicionou um pouco o desenvolvimento do seu sentido crítico em relação às tarefas que estavam a desenvolver, pois por vezes acabaram por ficar demasiado dependentes das críticas e avaliações que ia fazendo para prosseguirem, mas ao mesmo tempo também contribuiu para que os alunos ficassem mais despertos e ágeis para conseguirem desenvolver posteriormente trabalhos de forma mais autónoma e autocrítica. Para além disto, esta postura ajudou a cativar os alunos para trabalhos seguintes, pois o facto de me ter preocupado com o trabalho de cada aluno e de ter procurado dar individualidade a cada um deles, contribuiu para que estes ficassem motivados para as tarefas seguintes.

Constatou-se que ao longo da unidade, os alunos tiveram alguma dificuldade em fazer o enquadramento das suas imagens na folha de papel A3 e, por isso, a unidade didática que se seguiu foi pensada tendo isso em consideração. Efetivamente, é importante que os alunos compreendam que é preciso pensar e enquadrar o trabalho, não bastando desenvolver as tarefas de uma forma mecânica, não estruturada nem pensada.

Para além dos conteúdos, metas de aprendizagem, competências gerais e específicas, objetivos, estratégias e atividades, recursos e avaliação e respetivos instrumentos, desenvolvidos nas planificações estruturadas, pretendeu-se também desenvolver nos jovens outras valências. A unidade didática foi estruturada pensando, numa primeira abordagem, em quais seriam as principais competências que deveriam ser exploradas, tendo por base a problemática da investigação. Considerou-se também que, numa primeira fase, não seria adequado trabalhar todas as competências, tendo-se optado por uma abordagem mais ligeira nesta fase inicial, para posteriormente ser mais fácil trabalhar outras e explorar mais aprofundadamente as competências já tratadas nesta fase inicial.

Com esta unidade didática, a competência que começou por se trabalhar foi a criatividade, estando presente ao longo de todas as aulas lecionadas. Nesta primeira fase, pretendia-se abrir os horizontes dos alunos, para que estes ficassem mais disponíveis e abertos para os trabalhos que iriam desenvolver ao longo de todo o ano letivo. Pretendia-se que os alunos perdessem o medo de experimentar e de se exprimir e que compreendessem como a arte

não está apenas e só ao alcance de um grupo restrito de indivíduos, que a arte é de todos e para todos.

Outra valência a trabalhar nesta unidade didática, foi a autonomia. É certo que se constatou que ao longo da última proposta de trabalho apresentada aos alunos, estes estavam muito dependentes das críticas e das soluções que lhes foram sendo apresentadas, mas isto foi importante para o seu crescimento e para os deixar mais despertos nos trabalhos seguintes. O facto dos alunos se depararem com um problema, mesmo que por vezes de forma inconsciente e mesmo que não o conseguissem resolver, foram obrigados a pensar nele, o que contribuiu para que começassem a desenvolver alguma agilidade mental e a estar mais despertos. Foi importante a interação havida entre professora e aluno, porque, embora o trabalho tenha sido desenvolvido individualmente com cada aluno, muitas vezes os problemas e soluções encontrados foram apresentados e explicados à turma, contribuindo para que o conhecimento e o sentido crítico dos alunos se desenvolvessem articulando um maior número de soluções para os problemas que foram surgindo.

5.2 Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’

Antes de serem introduzidos novos conceitos e propostas de trabalho nesta unidade, realizou-se uma recapitulação e enquadramento dos conceitos lecionados. Pediu-se aos alunos que, tendo em conta o que tinham aprendido e uma discussão que fizeram em grupo, construíssem, em turma, um mapa de conceitos ‘mind map’, que foi sendo completado ao longo do ano letivo (ANEXO XI). Para a sua construção, os alunos recorreram aos apontamentos que foram entregues ao longo das aulas, bem como à sua memória e a alguns conteúdos que foram sendo lembrados (Figura 6). Com este mapa de conceitos pretendeu-se que os alunos organizassem as suas ideias mais facilmente, de forma a aplicarem os conceitos lecionados ao longo das aulas. Além disto, esta foi uma forma dos alunos aprenderem a ouvir, a organizar e a estruturar as suas ideias e a dos seus colegas. Do meu ponto de vista, a construção de um mapa de conceitos, também ajuda muito os alunos a não fragmentarem as matérias lecionadas.

Para além das valências já trabalhadas, a tónica nesta unidade foi posta no trabalho de grupo, na autonomia dos alunos e na interdisciplinariedade. Procurou-se que fossem mais autónomos no sentido de arranjarem soluções para os problemas que iam surgindo, e trabalhassem conceitos adquiridos noutras disciplinas. A interdisciplinaridade foi feita com as disciplinas de Português e TIC. A professora de Português escolheu o poema ‘Urgentemente’

de Eugénio de Andrade para ser trabalhado pelos alunos (ANEXO XII). Depois de estudarem o poema, foi feita uma reflexão e interpretação nas aulas de Português que serviu de base para o trabalho desenvolvido em Educação Visual e, posteriormente, usado na construção da capa e contracapa do jornal do colégio, nas aulas de TIC.



Figura 6 – Debate de ideias, primeira aula do segundo período, início da construção do *mind map*.

No decorrer dos trabalhos, foi necessário introduzir novos conceitos e conteúdos, nomeadamente os que respeitavam ao trabalho de grupo e as possibilidades criadas. obrigando a uma planificação aberta a mudanças e a uma grande flexibilidade de conceitos e conteúdos, que tiveram de ser ajustados às necessidades que foram surgindo.

5.2.1 Descrição dos exercícios propostos

Nesta unidade didática foram apresentadas quatro propostas de trabalho, todas elas interligadas, com objetivos muito bem definidos e com uma relação com a unidade anterior. Tal como na unidade didática anterior, também nesta foram abordadas diversas obras de artes ao longo das aulas, tal como exemplificado no ANEXO XIII.

Primeira proposta de trabalho

Os alunos fizeram uma leitura do poema ‘Urgentemente’ de Eugénio de Andrade, seguindo-se um pequeno debate sobre os sentimentos que o poema transmite. Inicialmente, o exercício foi realizado em grupos de três ou quatro alunos e depois as ideias foram consolidadas

em turma. Numa folha de papel cavalinho A4, os alunos estruturaram e apresentaram, com base no poema e com frases e/ou palavras suas, dois trabalhos com diferentes expressões de movimentos, texturas e direções, tendo como referente a obra da artista Ana Hatherly. Pretendeu-se que os estudantes desenvolvessem a capacidade de abstração, conceitos relacionados com a dinâmica e o movimento em obras de arte e ficassem com conhecimento de que existem artistas a trabalhar nestas áreas (ANEXO XIV).

Segunda proposta de trabalho

No seguimento da proposta de trabalho anterior, os alunos desenharam uma malha quadrangular de quatro por quatro quadrados com 4 cm de lado no centro de uma folha de papel cavalinho A4. Seguidamente, reproduziram o poema com cores, de acordo com os sentimentos despertados pela sua leitura. Por fim, em grupos de quatro, os alunos debateram os seus resultados e depois em turma foi realizada uma pequena reflexão sobre os trabalhos desenvolvidos. Pretendia-se que os alunos tomassem consciência de que para além das palavras, as cores também nos transmitem sentimentos (ANEXO XIV).

Terceira proposta de trabalho

Tendo por base o estudo do movimento do primeiro exercício e o estudo da cor do segundo, os alunos tiveram de criar três estudos em papel cavalinho que, do seu ponto de vista, refletissem o poema. Em seguida os alunos tiveram de criar a sua base de trabalho, para o que se pediu que fizessem colagens de papel de jornal (apenas com letras pequenas e a preto e branco) sobre uma folha de papel cavalinho A3. Por fim, com materiais selecionados e testados reproduziram o seu trabalho na base criada, e tendo por enquadrando, o estudo com a própria base de trabalho de jornal (ANEXO XIV).

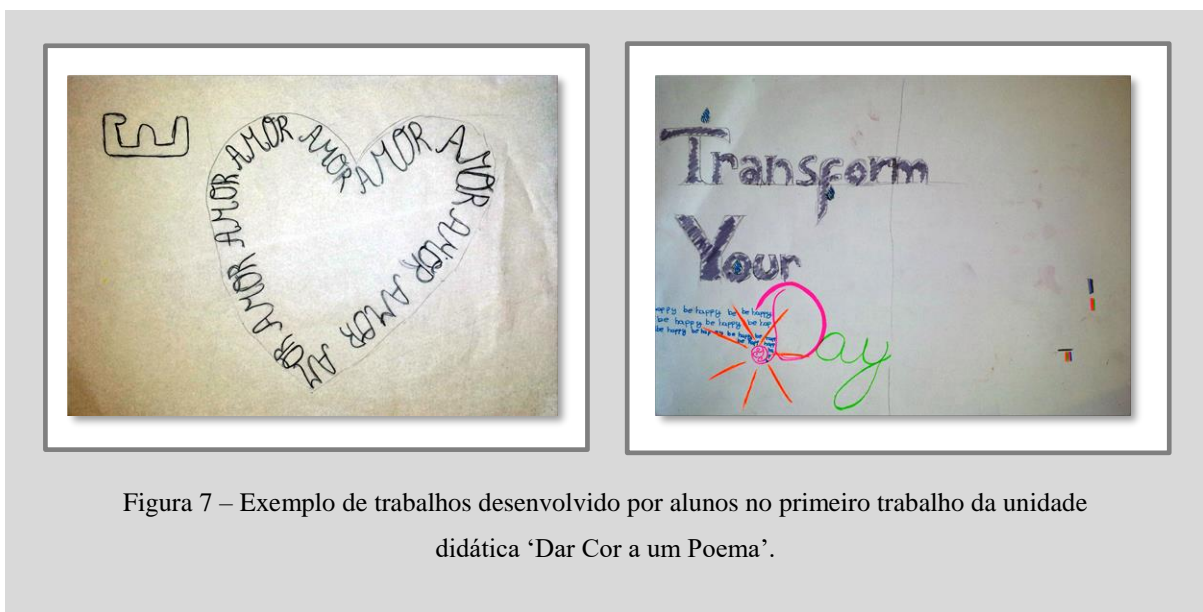
Quarta proposta de trabalho

Os alunos tiveram de dar volume ao trabalho desenvolvido, dando como exemplo o jogo tangram, foi-lhes pedido que dividissem uma folha de papel cavalinho A4 em três ou quatro partes, todas diferentes, de forma a criar diferentes formas e podendo essa divisão contemplar linhas curvas e/ou retas. Em seguida, os alunos tiveram de dar volume às formas geométricas, mas criando alturas de dois, três, quatro ou cinco centímetros para cada uma das peças, de forma a que todas elas apresentassem alturas diferentes. Para isso, os alunos construíram os seus sólidos em cartolinas, pretas ou brancas. Após a realização de todos os sólidos, os alunos

fragmentaram o trabalho desenvolvido no exercício anterior ao meio e, numa das partes, tendo em conta os sólidos criados, fragmentaram novamente o trabalho, de acordo com a forma dos sólidos. De seguida, cada aluno montou o seu tangram com os seus sólidos e a imagem que criou de interpretação do poema sobre um cartão A3 (ANEXO XIV).

5.2.2 Reflexão crítica dos trabalhos desenvolvidos na unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’

Ao contrário do que aconteceu na unidade didática anterior, foi possível verificar que os alunos estavam muito mais abertos, sensíveis e interessados no desenvolvimento das suas tarefas. Após uma breve apresentação dos conceitos fundamentais para o desenvolvimento do primeiro trabalho desta unidade, os alunos começaram por desenvolver em grupo, um primeiro exercício com base em alguns trabalhos de Ana Haterly (Figura 7 e ANEXO XV).



Pôr os alunos a trabalhar em grupo é muito importante, mas muitas vezes pode originar alguma desordem difícil de gerir. Foi fundamental definir regras de trabalho e funcionamento das aulas para garantir que as tarefas fossem desempenhadas de acordo com os objetivos. Com este trabalho pretendeu-se que os alunos aprendessem a experimentar e testar as suas ideias, criatividade e competências, para posteriormente passarem, com mais segurança, para o trabalho seguinte, no qual, também em grupo, tiveram de fazer uma interpretação do poema com cores, conforme apresentado na Figura 8.

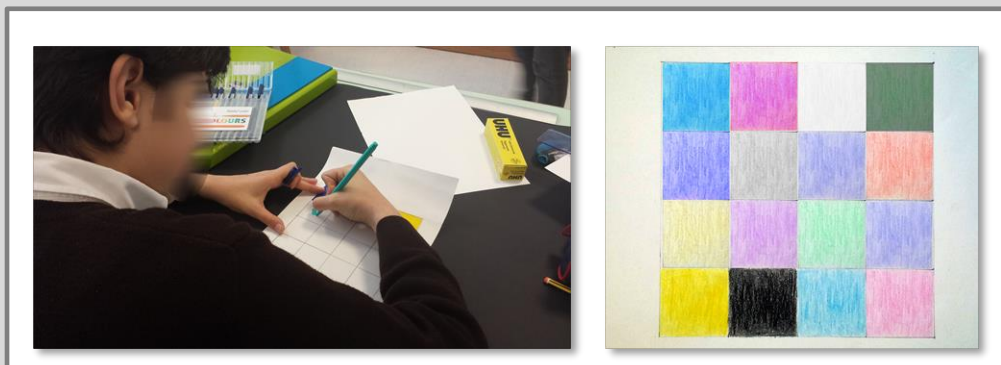


Figura 8 – Aluno a desenvolver o trabalho e exemplo de um trabalho do exercício 2 da unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’.

A forma como a terceira proposta de trabalho se foi desenvolvendo e como os próprios alunos se foram envolvendo foi muito interessante. Por vezes foram os próprios alunos que, com as discussões feitas em grupos e na turma, delinearão novas estratégias e pontos que foram sendo trabalhados e abordados. Foi pedido aos alunos que desenvolvessem três estudos do que poderia ser a sua proposta de trabalho, no sentido de explorarem os conceitos lecionados sobre espaço e campo visual, antes da apresentação da proposta de trabalho. Pretendia-se igualmente que os alunos não ficassem ‘presos’ a uma primeira solução obrigando-os a uma maior abertura e flexibilidade mental. Não foi fácil para os alunos desenvolverem três propostas de trabalho. Muitos deles queriam ficar pela primeira ideia, alegando que gostavam muito do que tinham desenvolvido, ou que não sabiam o que haveriam de fazer mais. No entanto, a maior parte acabou por compreender, por experiência própria, a importância de realizarem mais do que uma proposta. Julgo que a postura negativa dos alunos, de ter de fazer mais do que um trabalho sobre um mesmo assunto, se deve um pouco à postura muito passiva perante as aulas de Educação Visual e perante a própria vida. É importante que o professor de artes visuais dê a entender aos alunos que, não ficar por aquilo que surge em primeira mão é muito construtivo, tal como os erros que vão surgindo, à medida que se vai desenvolvendo um trabalho.

Na terceira proposta pretendia-se que os alunos explorassem novas ideias e novos materiais. Assim, com o intuito de não trabalharem sempre sobre a mesma base de trabalho (folha de papel cavalinho branca), cada aluno teve de criar a sua própria base de trabalho, recorrendo a recortes de texto de jornal que colaram sobre uma folha de desenho A3. Foi-lhes pedido que tivessem o cuidado de escolher as partes do jornal apenas com letras pequenas a preto e branco, para manter presente os conceitos aprendidos anteriormente e, ao mesmo tempo,

criar uma base de trabalho neutra. Com este exercício, os alunos trabalharam sobre uma base com características muito próprias, o que os obrigou a uma maior abertura para novas ideias e conceitos (ANEXO XV).

Depois de selecionarem o estudo que melhor se adequava ao trabalho que pretendiam desenvolver (Figura 9), os alunos transpuseram o seu desenho para a folha de jornal criada. Foi também pedido para explorarem a transparência das tintas, de forma a deixar que o jornal fizesse parte da composição do seu trabalho.

A transparência das tintas foi um aspeto muito interessante e inédito para os alunos, nem sempre foi fácil deixarem que o jornal se revelasse e fosse parte integrante do trabalho. Em algumas situações, principalmente no início do trabalho, verificou-se que a pintura que iam desenvolvendo, era demasiado opaca, não transparecendo o jornal. Julgo que isto se deve ao facto dos alunos destas faixas etárias estarem ainda muito presos ao que vêem e por a abstração ser difícil nesta faixa etária. É de salientar que, de uma maneira geral, todos os alunos procuraram ouvir as indicações dadas (Figura 10 e ANEXO XV).



Figura 9 – Exemplo de estudos desenvolvidos.

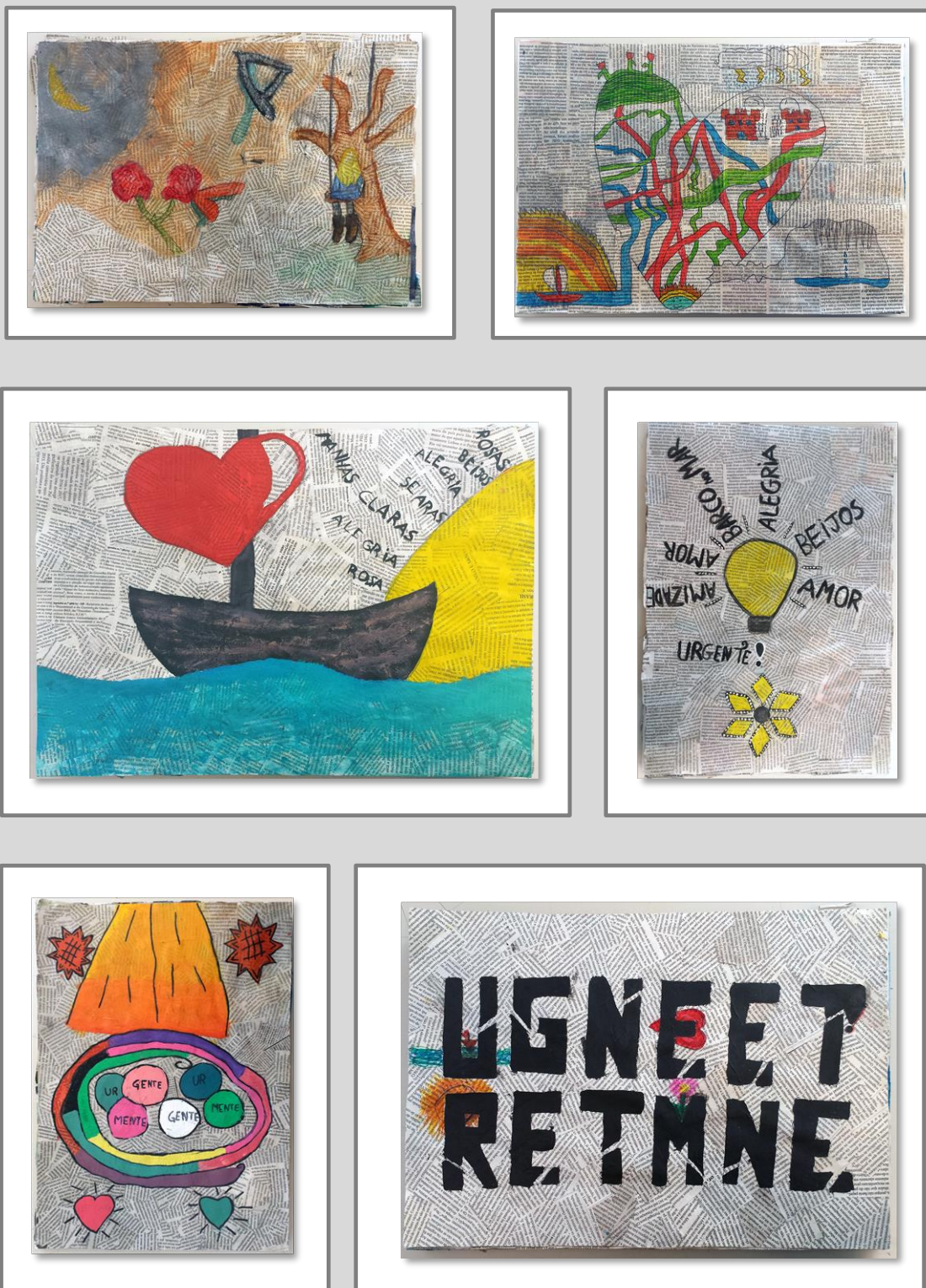


Figura 10 – Exemplo de trabalhos desenvolvidos no exercício 3 da unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’.

Foi interessante verificar, como alguns alunos procuraram sair da sua zona de conforto e utilizaram materiais diferentes dos tradicionais guaches e aguarelas, experimentando sobre a base de jornal canetas de feltro, acrílico e até mesmo verniz das unhas, entre outros materiais. A procura de algo diferente, mais ou menos bem sucedida deve ser sempre encarada de modo positivo e com apreciação por parte dos professores das artes, o aluno querer experimentar algo de diferente e novo, é sempre um enriquecimento.

O último trabalho prolongou-se por todo o terceiro período, pela sua complexidade e por ter havido aulas substituídas por visitas de estudo e destacamento dos professores de Educação Visual para desempenhar outras funções no externato. Considero que este aspeto acabou por condicionar a forma como se desenvolveram os trabalhos e as dificuldades sentidas pelos alunos na concretização deste último exercício. Uma vez que as aulas apenas decorrem num período de 90 minutos por semana, perde-se o raciocínio e o fio condutor que conduz à execução do trabalho, criando grande instabilidade nos alunos e no decorrer das aulas seguintes.

A última proposta de trabalho acabou por surgir na sequência dos trabalhos de grupo e debates de turma que levaram os alunos a referir a importância de diferentes volumes na sua leitura e interpretação do poema. Em pequenos grupos, os alunos discutiram que outros aspetos poderiam ser tidos em consideração, para além dos que já tinham trabalhado. Com as reflexões efetuadas e com a intervenção que foi sendo feita, consideraram que o poema também poderia ser trabalhado visualmente em diferentes planos. Assim, cada um teve de estudar o trabalho desenvolvido, tendo por base a sua fragmentação e a sua organização espacial do ponto de vista do volume. Os alunos começaram por fazer a fragmentação de uma folha A4 em três ou quatro partes, todas diferentes, em seguida, cada uma das figuras geométricas criadas teve de se traduzir num sólido geométrico. Para isso, os alunos transpuseram as figuras criadas para uma cartolina e planificaram os respetivos sólidos. A planificação dos sólidos foi um processo complicado e difícil, revelando os alunos muita dificuldade em compreender, visualizar no espaço e planificar, tendo sido necessárias algumas aulas para conseguir colmatar estas dificuldades.

Uma forma adotada para superar as dificuldades dos alunos, foi pô-los a trabalhar em grupos heterogéneos, o que ajudou bastante a que todos interagissem e acabassem por conseguir bons resultados. Este é um exemplo claro de como a partilha de ideias e conhecimentos é bastante construtiva, quando desenvolvida de forma equilibrada (Figura 11). No ANEXO XV apresentam-se alguns exemplos de sólidos desenvolvidos pelos alunos e respetivo processo.



Figura 11 - Trabalho de grupo do último exercício da unidade didática ‘Dar cor a um poema’.

Após terem sido criados os sólidos, os alunos dividiram ao meio o trabalho desenvolvido na proposta de trabalho 3 e, uma dessas partes foi fragmentada com a forma das bases dos seus sólidos, criando um tangram com diferentes alturas. Numa base de cartão, os alunos montaram o seu tangram de forma a que os sólidos dessem volume a uma parte do trabalho que desenvolveram (Figura 12 e ANEXO XV). Com este último exercício constatou-se que os alunos, ao trabalharem a fragmentação do espaço, foram obrigados a estudar e a perceber como o dividir e modelar de forma a criar um elemento com equilíbrio.

Os alunos deram cor ao poema recorrendo a diferentes formas de sentir, como o sentir pela linha, pela cor, pelo movimento e pelo volume. No primeiro trabalho, em ligação com a unidade didática anterior, os alunos recorreram à linha como forma de expressarem sentimentos vividos com o poema. No segundo trabalho, os alunos usaram a cor, para transmitir os sentimentos experienciados. Em seguida articularam os trabalhos e conceitos adquiridos transpondo-os para o papel e por fim, trabalharam o volume, como outra variável de leitura e movimento do poema. Com esta última proposta de trabalho, os alunos adquiriram novos conceitos sobre poesia e artes. Ao analisarem o poema compreenderam que os sentimentos podem ser trabalhados a vários níveis, muito para além das palavras e da leitura. Compreenderam melhor que a arte também faz parte da criação literária e vice-versa e que é possível articular os conhecimentos de diferentes disciplinas. Nas aulas de Português, quando a professora fez a leitura e interpretação do poema, os alunos tiveram muito mais facilidade em compreender e interiorizar o que foi explicado e transmitido. Nestas aulas foi possível à docente de Português desenvolver um trabalho mais exaustivo e fazer em turma uma reflexão sobre o poema, o que depois a ajudou na interpretação de outros poemas na turma.



Figura 12 – Exemplo de trabalhos desenvolvidos no último exercício da unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’.

Por fim, através de interdisciplinaridade com TIC, os alunos desenvolveram, também em grupos, uma capa e uma contracapa para o jornal da escola, tendo por base o que foi lecionado, na disciplina de Educação Visual e de Português (Figura 13). Apesar do número de aulas reduzido durante o terceiro período, ainda foi possível montar com os alunos uma exposição com os seus trabalhos (Figura 14).

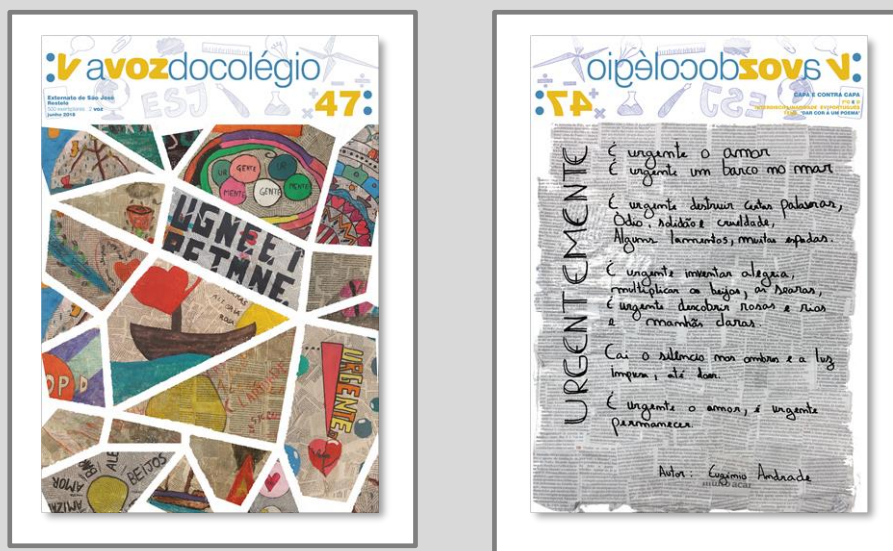


Figura 13 – Capa e contracapa do jornal do colégio do terceiro período, desenvolvida pelos alunos em interdisciplinaridade com a disciplina de TIC.

Na última aula, à semelhança do que aconteceu no final da unidade didática anterior, procedeu-se à autoavaliação dos trabalhos e à avaliação. Constatou-se que os alunos nesta unidade revelaram maior facilidade em falar sobre os seus trabalhos e fazer a sua avaliação.



Figura 14 – Exposição com trabalhos dos alunos.

5.2.3 ‘Dar Cor a um Poema’ vs. Problemática

A unidade didática ‘Dar Cor a um Poema’ teve como principais objetivos colmatar algumas falhas que se verificaram existir com o desenvolvimento da unidade ‘Imagem Interpretada’, bem como desenvolver outras competências que não foi possível abordar numa primeira fase da investigação.

Até para os adultos é difícil libertarem-se de ideias e conceitos pré-definidos e determinados, o que pode condicionar o desenvolvimento de novas ideias e da própria criatividade. Este é um aspeto muito presente nesta faixa etária, onde os alunos ainda estão muito ‘presos’ ao que vêm e a abstração e visualização no espaço são tarefas muito difíceis de conseguir. Considerei que uma forma de libertar os alunos de ideias feitas, passaria por desenvolverem um trabalho inicial mais informal, onde tomam ‘notas’ de ideias e conceitos lecionados. Esta é a razão pela qual as duas unidades didáticas começaram sempre por um ou dois trabalhos mais simples, trabalhos de esquiço, esboço das primeiras ideias, um trabalho mais livre, sem obrigação de rigor, um trabalho mais de interpretação, em que os alunos fazem uma primeira abordagem ao tema. Sempre presentes estiveram as competências que se pretendia desenvolver, quer as que já tinham sido trabalhadas e que se pretendia continuar a explorar, quer as que se pretendia introduzir, com base numa avaliação da unidade anterior.

Esta unidade didática, procurou focar-se na autonomia, e para isso a intervenção foi mais direcionada para a turma em geral, continuando o trabalho individual, mas numa atitude de questionamento. Constatei que os alunos foram adquirindo alguma capacidade de dar resposta a grande parte dos problemas que iam surgindo. Em geral, os alunos estavam mais disponíveis e abertos a experimentar e a testar as suas ideias, passando a ter um papel muito mais ativo no seu trabalho. Considero que para isto, foi fundamental a postura assumida perante a turma logo nas primeiras aulas. O tentar chegar ao nível dos alunos, o procurar compreendê-los sem os recriminar, o dar a entender que têm um papel importante no grupo são algumas das condições fundamentais. O facto de ter desenvolvido duas unidades didáticas, também permitiu observar e comparar comportamentos dos alunos, perante situações semelhantes ou mais complexas que foram surgindo.

Relativamente às características dos grupos de alunos, formados propositadamente no contexto educativo, notou-se a interação quase espontânea entre os elementos, a partilha e a cooperação, dado que todos os elementos se encontravam na mesma faixa etária, partilhavam os mesmos gostos e todos exerciam influência sobre os outros. Foram criados grupos de trabalho que, de uma maneira geral, se consideraram ser organizados e orientados pelo

professor, com objetivos definidos, quer na abordagem dos conteúdos programáticos, quer no desenvolvimento de diversas competências, em todas as propostas de trabalho apresentadas. Salienta-se, deste modo, a necessidade de perceber como os alunos, organizados em grupos, se comportam em diferentes contextos de aprendizagem. Regista-se, no entanto, que os mesmos se sentem mais motivados e interagem positivamente, quando são responsabilizados nas atividades a apresentar à turma. Numa análise dos aspetos menos positivos das dinâmicas em contexto de sala de aula, salienta-se a dificuldade de gerir os grupos de trabalho, dado que as solicitações dos elementos são constantes e pelo facto de estas metodologias não serem uma prática habitual de ensino. Assim, foram estabelecidas regras de funcionamento do grupo, de modo a garantir bons resultados a nível plástico.

O comportamento em grupo é um dos fatores menos positivos, que interfere negativamente na realização das atividades. Os alunos, nesta faixa etária, associam muitas vezes trabalho de grupo à brincadeira, o que exige um maior investimento nestas metodologias em contexto educativo, de modo a que os alunos se habituem a interagir em grupo e a serem responsabilizados pelas atividades propostas. O facto de os alunos trabalharem em grupo, e de se ter procurado criar grupos heterogéneos fez com que os alunos também tivessem de aprender a lidar com a diferença, com as ideias com que discordam e a gerir conflitos.

Nesta unidade didática foi também trabalhada a interdisciplinaridade com as disciplinas de Português e TIC. Nos dias que correm, é cada vez mais importante que os alunos compreendam, que todos os conhecimentos que vão adquirindo, na escola e fora dela, estão interligados, não há matérias segmentadas e todas as matérias, entre as diversas disciplinas se ligam entre si. Só com esta visão é que poderemos ter no futuro cidadãos capazes de resolver problemas, na medida em que a articulação de conhecimentos permite que haja uma maior capacidade de flexibilidade mental.

5.3 Reflexão da prática pedagógica e análise dos resultados da avaliação

Poder-se-á dizer que em ambas as unidades foram cumpridos os objetivos e exploradas as competências que se pretendia. Na primeira unidade didática, quando iniciei a lecionação, verifiquei que grande parte dos alunos apresentava alguma dificuldade em se 'libertar', estando muito presos à imagem real das formas. Com o decorrer das aulas e na segunda unidade verificou-se que os alunos foram ficando mais à vontade, demonstrando mais confiança nos trabalhos que foram desenvolvendo. Ao longo das aulas, à medida que foram surgindo dúvidas

e problemas, estes foram sendo partilhados entre todos, tendo sido a minha intervenção por vezes individualizada, mas, muitas vezes, partilhada com a turma. Aos poucos, os alunos foram ficando mais à vontade em partilhar os seus trabalhos e em desenvolvê-los sem preconceitos, este aspeto foi fundamental para que a criatividade fosse fluído com naturalidade.

“Critiques offer an important chance for students to get some distance and reorganize some of the global properties conveyed in their work that they might miss while immersed in the process of making... critiques offer a chance for students to hear how others interpret their work” (Hetland et al, 2007, p. 104).

No início da primeira unidade verificou-se que os alunos estavam pouco empenhados e motivados para os trabalhos que tinham de desenvolver, mas com o decorrer da unidade, os alunos foram-se empenhando e julgo que as atitudes que tomei perante os problemas que foram surgindo, contribuiu para que os alunos mudassem a postura perante as aulas de Educação Visual. Aos poucos foi surgindo uma empatia e respeito pelo trabalho que estava a querer desenvolver e com os resultados obtidos, os alunos foram ficando satisfeitos e com vontade de continuar a trabalhar.

De referir a visível evolução dos alunos, que no decorrer das aulas conseguiram cada vez mais, trabalhar de forma autónoma. A qualidade gráfica e estética dos trabalhos desenvolvidos também foi melhorando. De um modo geral, os alunos demonstraram facilidade em exprimir as suas dúvidas e dificuldades com vista ao desenvolvimento construtivo dos seus trabalhos. O *feedback* entre mim e alunos e entre eles próprios foi essencial neste processo. Ao dar-lhes espaço para comunicar, discutir e defender ideias próprias, contribui-se para um melhor desempenho dos alunos. *“As students before their work, they are encouraged to think about what would have happened if they had done it another way” (Hetland et al, 2007, p. 103).*

Nos trabalhos de grupo e de turma que os alunos tiveram de desenvolver verificou-se que estes demonstram uma grande cumplicidade entre si, principalmente sempre que foram realizados debates de ideias em grupo e em turma, houve sempre respeito pelos colegas e espaço para que se ouvissem uns aos outros. Considero que estes trabalhos foram muito construtivos, não só para os alunos, como também para mim. De facto, é importante ouvir o que os alunos pensam sobre as matérias que estão a ser lecionadas, pois assim é possível entrar no seu mundo e compreender que aspetos precisam de ser mais trabalhados, para os ajudar a colmatar as suas falhas. *“Even without direction, as students look at and discuss each other’s work, they envision different possibilities for how the work could look” (Hetland et al, 2007, p. 103).*

Na avaliação dos trabalhos foi, essencialmente, valorizado o processo e não apenas o resultado final, pois nestas faixas etárias não se pretende formar artistas, mas sim cidadãos com competências para o futuro e com sensibilidade para a arte. Para além do resultado final, na avaliação dos trabalhos também foi tida em conta a capacidade de adaptação dos alunos a novas situações e se estavam ou não abertos a experimentar novos materiais e técnicas, bem como a sua capacidade de resolver problemas sozinhos. Pretende-se com isto que os alunos adquiram alguma flexibilidade mental e uma maior capacidade para se abrirem ao que desconhecem.

“Evaluation... is often analytical rather than merely sorting ‘good’ from ‘bad’ work, students learn to identify which aspects of a work are most effective and which may detract from the effect of a piece” (Hetland et al, 2007, p. 104).

A avaliação sumativa incidiu na análise do processo criativo, segundo a aplicação dos diversos instrumentos de avaliação anteriormente enunciados. Em ambas as unidades didáticas, os resultados dos alunos foram bastante satisfatórios. Considero que o início de cada atividade foi sempre a etapa mais difícil, pois à medida que o trabalho se ia desenrolando, os alunos iam-se sentindo mais motivados por ficarem satisfeitos com os seus trabalhos.

Relativamente ao domínio das atitudes e dos valores, de uma maneira geral os resultados também foram bastante satisfatórios. Embora os alunos fossem bastante agitados e conversadores, demonstraram estar atentos às explicações que ia fazendo, participaram ativamente nos exercícios propostos, e demonstraram em todas as aulas um grande sentido de iniciativa e espírito crítico. No geral, os alunos foram assíduos, pontuais e cumpridores com as regras de sala de aula. O burburinho constante que se fazia ouvir era sobretudo relacionado com o trabalho, o que demonstra o interesse do grupo turma na realização das tarefas. Pode dizer-se que os resultados foram satisfatórios nas duas unidades didáticas, não apenas no que respeita às classificações individuais dos exercícios, mas sobretudo, à aquisição de competências, sendo que o processo que os alunos usaram para chegar ao produto final foi sempre mais valorizado.

Ao longo das aulas também se procurou fazer referências a diversos artistas, para que os alunos tomassem consciência que os temas tratados em sala de aula são abordados ao longo da história de arte. Pretendeu-se, ainda, que os alunos ficassem com conhecimentos sobre alguns artistas, para que um dia os possam mais facilmente identificar.

Na segunda unidade didática considerou-se que seria importante os alunos desenvolverem mais do que uma proposta de trabalho final, e posteriormente selecionar uma das ideias ou a partir das propostas, desenvolver uma final. Assim, em alguns exercícios foi pedido aos alunos para apresentarem duas ou três ideias diferentes para o trabalho que

pretendiam desenvolver. Este tipo de trabalho obriga a promover a criatividade e a fluência de ideias nos alunos, obriga a que estes se consigam desligar das ideias iniciais que vão surgindo e que desenvolvam um trabalho mais difícil e de maior flexibilidade mental. Verificou-se que não foi fácil para os alunos apresentarem mais do que uma proposta. Efetivamente, o terem de desenvolver mais do que um trabalho, para um mesmo exercício fez com que, muitas vezes, surgissem comentários, como ‘sei que é isto que quero fazer’, ‘tenho mesmo de fazer outro? Eu gosto deste que fiz’, foram sempre muitas as desculpas encontradas para não desenvolver trabalho que consideravam extra. No entanto, também, se verificou que, grande parte das vezes, os alunos acabaram por compreender a importância de desenvolverem mais do que uma proposta, pois acabavam por ou criar algo novo ou por escolher outra proposta, que não era a ideia inicial. Este tipo de trabalho desenvolve competências nos alunos, para que estes não fiquem presos a uma ideia inicial e abram os seus horizontes.

De uma maneira geral, pode-se dizer que os trabalhos desenvolvidos em ambas as unidades tiveram pontos comuns, que se consideraram que deveriam ser melhor trabalhados, e pontos distintos, que não puderam ser desenvolvidos, logo na primeira unidade didática pelas suas características e pelo facto de se ter considerado que os alunos precisavam de um pouco mais de maturidade para o conseguirem desenvolver, cumprindo com os objetivos que se pretendia investigar.

Este tipo de abordagem vai ao encontro do que se pretende num projeto de investigação-ação, em que os próprios pressupostos de apreciação dos resultados e condução da investigação são informados pelo processo, à medida que este se vai desenrolando. A recolha da informação e a sua disponibilização, por exemplo, nunca foi um momento fechado, mas sim partilhado. Procurou-se sempre que os alunos que refletiam ou questionavam algumas ideias, as partilhassem com a turma, o que ajudou a desenvolver o espírito crítico dos alunos, pois o expor problemas, soluções e ideias faz com que os alunos reflitam criticamente sobre os trabalhos que estão a desenvolver, adiram a determinadas escolhas e as aprofundem, enquanto rejeitam outras.

5.4 Questionário

“Desenhar um questionário de sucesso é uma arte que não pode ser aprendida sem prática.” (Alves, 2005-2006, p. 23)

No final do ano letivo foi aplicado um questionário aos alunos (ANEXO I), onde se pretendia compreender qual a importância dada pelos alunos às competências que se

consideraram importantes desenvolver nos alunos, ao longo do ano letivo no sentido de os preparar para o dia a dia e para o futuro. A estruturação da pesquisa por questionário que foi desenvolvida na presente dissertação, segundo o site do PSE (Produtos e Serviços de Estatística, Lda.)², foi dividida em sete etapas, nomeadamente:

- Etapa 1 – Planeamento e desenho do inquérito;
- Etapa 2 – Recolha de dados;
- Etapa 3 – Acesso aos dados;
- Etapa 4 – Preparação dos dados;
- Etapa 5 – Análise dos dados;
- Etapa 6 – Produção do relatório;
- Etapa 7 – Divulgação dos resultados.

5.4.1 Procedimentos e recolha dos dados

O inquérito por questionário é uma maneira indireta de recolher dados, que permite descrever uma realidade concreta, do ponto de vista dos seus atores, neste caso, os alunos. Na presente investigação foi aplicado um questionário, que passou por uma cuidadosa fase de construção. Assim, após alguma reflexão e discussão conjunta com a orientadora, e tendo em conta a amostra e o objetivo do estudo, o questionário foi organizado de forma a recolher informações sobre a importância atribuída pelos alunos à criatividade, autonomia, interdisciplinaridade, trabalho de grupo e ao ambiente escolar onde estão inseridos. Todas as perguntas são fechadas, o que exigiu um cuidado redobrado na sua formulação e elaboração escrita. O questionário é composto por vinte e três perguntas, cujas respostas têm uma escala de um a cinco, ‘nunca’ (1), ‘raramente’ (2), ‘às vezes’ (3), ‘muitas vezes’ (4) e ‘sempre’ (5), respetivamente. Os questionários aplicados foram anónimos, tendo todas as informações fornecidas sido tratadas com a mais estrita confidencialidade.

A construção e elaboração das questões do questionário assumiu um papel importante no desenvolvimento do inquérito como método de investigação, uma vez que a partir dos resultados obtidos se pretendia retirar algumas conclusões. Assim, segundo Ghiglione e Matalon (2001), procurou-se inquirir com o objetivo de se obter uma generalização, ou seja, o

² <http://www.pse.pt/>

que interessa não são os indivíduos, mas sim a possibilidade de retirar do que eles dizem e pensam conclusões mais vastas.

“Um inquérito consiste, portanto, em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los. Os problemas teóricos e metodológicos levantados pela sua prática e pela sua utilização estão relacionados com estas características e só podem ser analisados relativamente a elas” (Ghiglione e Matalon, 2001, p. 101).

Considerou-se ainda importante estar presente na sala de aula enquanto os alunos respondiam ao questionário, para poder efetuar qualquer esclarecimento. É ainda importante referir que, embora o estágio tenha decorrido na turma de 7º Ano que lecionei, este foi também aplicado a outra turma do mesmo ano escolar, a quem também lecionei. Considerando que, ao longo do ano letivo, os trabalhos e metodologias aplicadas em ambas as turmas foram muito idênticas, considerou-se que o facto de ser possível alargar a amostra dos resultados poderia originar resultados mais fiáveis.

Depois da aplicação dos questionários por turma e verificação se estava tudo completo e correto, a cada questionário foi atribuído um número para a obtenção e tratamento dos dados na sua globalidade, correspondendo o número atribuído ao número de alunos inquiridos. Posteriormente, as respostas aos questionários foram objeto de análise de conteúdo. Após a aplicação do questionário seguiu-se o tratamento, apresentação gráfica e interpretação dos dados. Recorreu-se por isso à estatística descritiva (Microsoft Excel, 2016) e estatística multivariada (R Core Team, 2017), particularmente à análise de correspondência (Nenadic e Greenacre, 2007), uma vez que a análise multivariada permite estudar o comportamento de três ou mais variáveis simultaneamente.

5.4.2 Análise dos questionários

Sendo a problemática da presente dissertação compreender como é que o ensino das artes pode preparar os jovens de hoje para o desenvolvimento de competências para o futuro, foi aplicado um questionário aos alunos de perguntas fechadas. Com o questionário pretendeu-se compreender se os alunos têm consciência da importância das artes no seu desenvolvimento e qual o seu papel no seu dia a dia e no seu futuro. Após a aplicação dos questionários, estes foram sujeitos à prática de análise de conteúdo, como técnica de tratamento de informação do material recolhido, tendo-se posteriormente procedido à sua análise estatística. A organização do questionário contemplou perguntas relacionadas com as dimensões que se pretendiam

estudar, estando cada pergunta relacionada com uma temática, de acordo com o apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 - Organização do questionário de acordo com as perguntas e o tema de cada uma.

Pergunta	Temática
1 - Considera-se uma pessoa imaginativa e intuitiva?	Criatividade
2 - Mostra-se sempre empenhado(a) no desenvolvimento das suas tarefas em sala de aula?	Motivação
3 - Consegue adaptar-se às novas situações que vão surgindo ao longo dos trabalhos?	Autonomia
4 - Ao longo do ano letivo sentiu-se motivado(a) e interessado(a) no decorrer das aulas de Educação Visual?	Motivação
5 - Considera que os trabalhos desenvolvidos levaram a imaginar possibilidades e alternativas, mesmo quando funcionavam menos bem?	Criatividade
6 - Teve medo de experimentar e encontrar soluções para os problemas que foram surgindo ao longo dos trabalhos?	Autonomia
7 - Conseguiu aplicar a sua habilidade na resolução de situações/problemas?	Autonomia
8 - A disciplina de Educação Visual tem contribuído para o desenvolvimento da sua curiosidade?	Criatividade
9 - Considera que os seus trabalhos foram criativos?	Criatividade
10 - A criatividade é um fator importante para as tarefas desenvolvidas nas aulas de Educação Visual?	Criatividade
11 - Considera que os trabalhos desenvolvidos ao longo das aulas ajudaram a estimular a sua criatividade?	Criatividade
12 - Considera que os(as) professores(as) se dedicaram e procuraram estimular a sua criatividade com o decorrer das aulas?	Motivação
13 - Considera importante a partilha de ideias no decorrer das aulas de Educação Visual?	Trabalho de grupo
14 - Considera que a interação com os seus colegas é valorizada como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade?	Trabalho de grupo
15 - A disciplina de Educação Visual pode contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia?	Autonomia
16 - Considera a disciplina de Educação Visual uma mais valia para as outras disciplinas?	Interdisciplinaridade
17 - Na sua perspetiva precisa de criatividade apenas nas aulas de Educação Visual?	Interdisciplinaridade
18 - Na escola os professores consideram a criatividade um atributo fundamental para o decorrer das aulas?	Meio
19 - A escola onde estuda é criativa?	Meio
20 - A escola onde estuda incentiva os alunos ao desenvolvimento da criatividade?	Meio
21 - Considera que a sua escola disponibiliza recursos, materiais, pessoas e meios para conseguir que os alunos sejam criativos?	Meio
22 - Ser criativo trás vantagens para o seu futuro?	Criatividade
23 - No futuro as pessoas criativas terão mais oportunidades?	Criatividade

Ao longo do ano letivo e na interpretação dos resultados dos questionários, as dimensões estudadas nunca foram trabalhadas individualmente, mas sim na sua globalidade. De facto, um aluno apenas pode ser criativo, autónomo, capaz de interagir com os seus colegas adequadamente e interligar conhecimentos se estiver motivado e/ou se for motivado pelos seus professores e o próprio meio onde estuda e vive condiciona a forma como ele desenvolve estas competências.

Foi inicialmente feita uma análise dos resultados obtidos pergunta a pergunta (Figura 15) e posteriormente de forma global, tendo-se para isso recorrido a uma análise de correspondência, ou seja, uma metodologia estatística vocacionada para a análise exploratória de dados categóricos multivariados (Jelihovschi, 2014), de forma a compreender as relações e associações existentes entre as variáveis. Através da análise de correspondência reduz-se a dimensionalidade do espaço das variáveis, projetando-as num gráfico a duas dimensões (Figura 16). Com a representação gráfica apresentada pretende-se facilitar a identificação e compreensão da informação que interessa e os padrões no conjunto de dados.

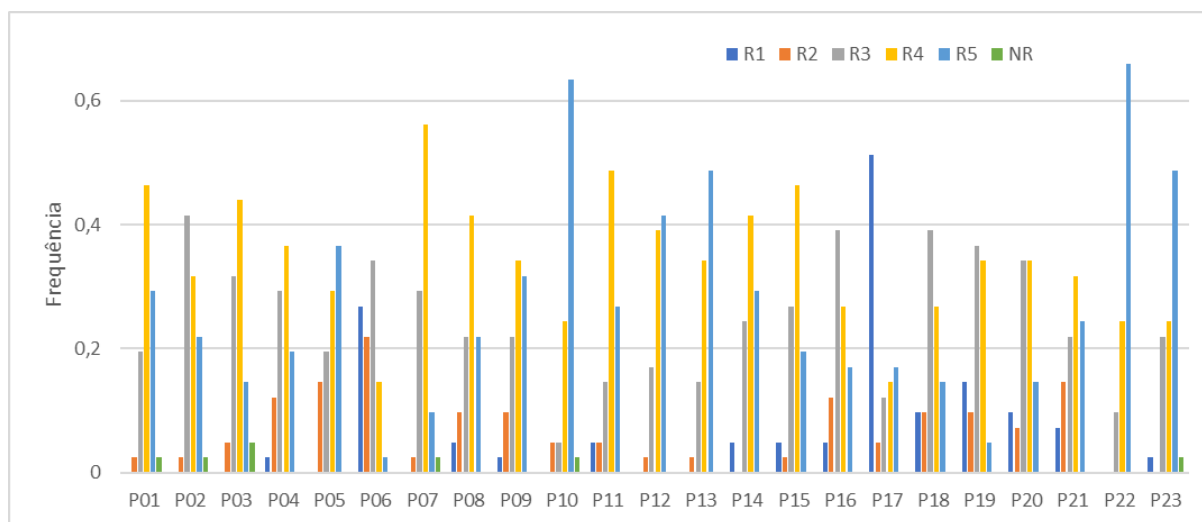


Figura 15 - Frequências relativas das respostas dos alunos às perguntas do questionário.

Da análise da Figura 15 pode-se referir que, relativamente à primeira pergunta, os alunos consideram-se maioritariamente imaginativos e intuitivos, no entanto, ao confrontar os resultados obtidos na pergunta 6 os alunos consideraram que, ao longo do ano letivo, tiveram dificuldades em experimentar e encontrar soluções para os problemas que foram surgindo ao longo dos trabalhos. Confrontando ainda estas duas respostas com a pergunta 3, onde a maior parte dos alunos se considera capaz de se adaptar às novas situações que vão surgindo ao longo

dos trabalhos, pode-se constatar que, embora os alunos se considerem criativos e capazes de resolver problemas, não compreendem que a criatividade e a sua autonomia também passam por conseguir resolver problemas e não ter medo em experimentar ideias. Isto acaba por ficar comprovado com as respostas dadas pelos alunos à pergunta **5**, em que a maior parte dos alunos considera que, com os trabalhos que foram desenvolvidos, nem sempre conseguiram imaginar possibilidades e alternativas para os seus trabalhos, bem como pelas respostas dadas à pergunta **7**, onde os alunos revelam que tiveram dificuldades em aplicar a sua habilidade na resolução de problemas.

Pelas respostas dadas à pergunta **15**, em que os alunos são questionados sobre a importância da disciplina de Educação Visual no desenvolvimento da sua autonomia, verifica-se que estes têm noção de que a disciplina contribui para o seu desenvolvimento. No entanto, pelas respostas dadas às perguntas **3**, **6** e **7** poderá dizer-se que, ao longo do ano letivo, os alunos consideram que tiveram dificuldade em desenvolver e trabalhar de forma autónoma.

É possível verificar que as respostas às perguntas **2**, **4** e **12**, relacionadas com a motivação dos alunos e professores, os estudantes consideraram-se motivados e sentiram que os professores também estavam motivados. Este é um aspeto que se considera que foi muito importante ao longo do ano letivo e que a motivação dos alunos de uma turma começa logo na primeira aula, é impossível um professor motivar os alunos para o desenvolvimento dos trabalhos planificados se ele próprio não estiver motivado.

Pela análise às respostas dadas às perguntas **8**, **9** e **10**, relacionadas com a importância da criatividade na disciplina de Educação Visual e nos trabalhos que os alunos desenvolveram, é possível constatar que estes têm noção de que a criatividade é importante. Relacionando estas respostas com as respostas dadas às perguntas **22** e **23**, ambas relacionadas com a importância da criatividade no futuro, verifica-se que os estudantes estão conscientes de que precisam de ser criativos e desenvolver esta competência para conseguirem vir a ter sucesso.

Analisando as respostas dadas às perguntas **13** e **14**, ambas relacionadas com o trabalho de grupo, é possível verificar que maioritariamente os alunos consideram importante a partilha de ideias nas aulas e consideram que também é importante a interação com os seus colegas, como ferramenta para o desenvolvimento da sua criatividade.

Refletindo sobre as perguntas **16** e **17**, relacionadas com a interdisciplinaridade verifica-se que os alunos têm consciência de que podem usar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Educação Visual e que precisam deles, não só nesta disciplina, como também nas outras.

Por fim, relativamente às perguntas **19, 20 e 21**, relativas ao meio e à sua importância como temática no desenvolvimento de competência nos alunos, pelas respostas obtidas é possível verificar que, grande parte dos alunos considera importante o papel dos professores e da escola no desenvolvimento da sua criatividade e das suas competências.

Na Figura 16 é possível verificar que, em relação ao valor das respostas (‘nunca’ a ‘sempre’), as respostas ‘nunca’, ‘raramente’ e ‘às vezes’ estão de um lado do eixo horizontal, enquanto as respostas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’ se encontram do outro lado, em relação à origem. Isto quer dizer que as respostas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’ são diferentes das outras três. As principais diferenças ocorrem entre as respostas ‘raramente’ e ‘sempre’, já que, projetadas sobre o eixo horizontal, estão mais longe da origem. Quanto mais perto da origem está um ponto, mais ele se parece com as proporções médias, o que se verifica para as respostas ‘às vezes’ e ‘muitas vezes’.

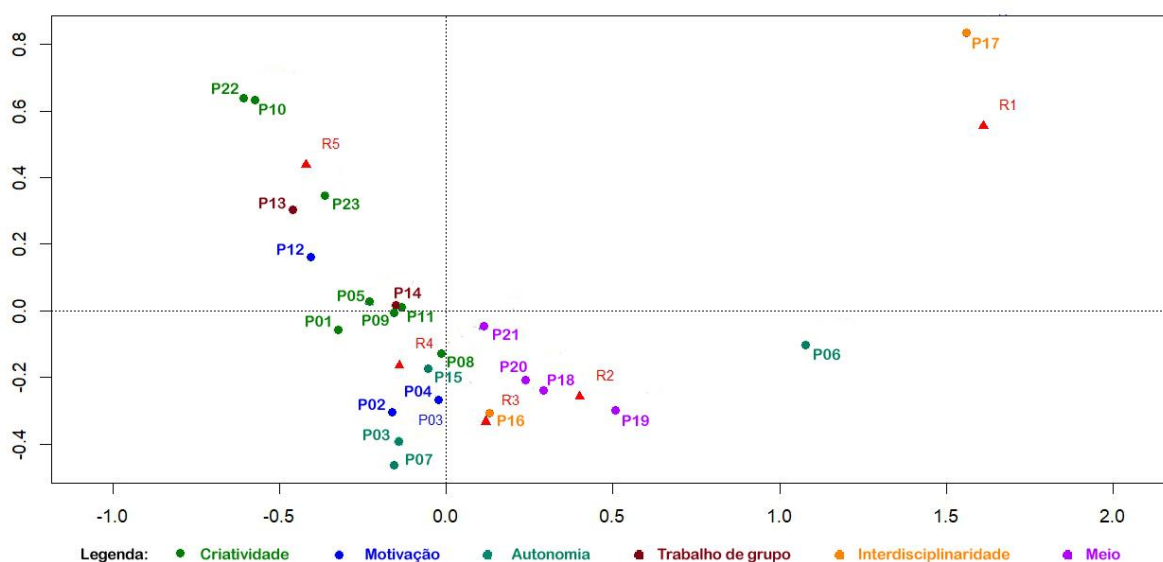


Figura 16 - Gráfico de análise multivariada.

Tendo em conta o referido, é possível constatar que, pela forma como as perguntas (P01 – Pergunta 01 a P023 – Pergunta 23) se encontram distribuídas em relação às respostas (R1 – ‘nunca’, R2 – ‘raramente’, R3 – ‘às vezes’, R4 – ‘muitas vezes’ e R5 – ‘sempre’) os alunos têm consciência da importância da criatividade nos trabalhos que têm de desenvolver, quer nas aulas de Educação Visual, quer nas outras disciplinas e mesmo no seu dia a dia, uma vez que as perguntas relacionadas com esta dimensão obtiveram, na sua grande maioria, respostas de ‘sempre’ (R5) e ‘muitas vezes’ (R4). No entanto, é possível constatar-se que, pela forma como

as outras perguntas se encontram distribuídas em relação às respostas, os alunos têm dificuldade em relacionar a importância da criatividade com as restantes dimensões analisadas e estudadas, uma vez que, quer a motivação, autonomia, interdisciplinaridade e trabalho de grupo obtiveram respostas que variam entre as cinco respostas possíveis.

É ainda de referir que a pergunta P17, relacionada com a interdisciplinaridade, obteve maioritariamente resposta de ‘nunca’ (R1), indicando isto que grande parte dos alunos tem noção da importância da criatividade, não só nas disciplinas relacionadas com as artes, como também nas outras disciplinas. Destaca-se também as respostas atribuídas à pergunta 6, relacionada com a autonomia, que obteve respostas que revelam que os alunos sentiram dificuldade em resolver os problemas que foram surgindo. Significa isto que, é muito importante trabalhar a autonomia com os alunos e desenvolver trabalhos com eles que os obriguem a sair da sua zona de conforto, de forma a que estes aprendam a lidar com as suas dificuldades e as consigam resolver autonomamente.

No que diz respeito às respostas relacionadas com o meio, estas foram maioritariamente de ‘às vezes’ (R3) e ‘raramente’ (R2), o que permite concluir que os alunos não relacionam a importância do meio com as outras dimensões, não associando o meio onde estudam com a importância que ele assume no seu desempenho. Pela análise da figura 16 é ainda possível constatar que, a maior parte das perguntas obtiveram respostas que variam essencialmente entre ‘muitas vezes’ (R4), ‘às vezes’ (R3) e ‘raramente’ (R2), o que permite concluir que, os alunos tomaram consciência da importância das cinco dimensões estudadas e trabalhadas.

Confrontando os resultados obtidos no questionário e os resultados ao longo da investigação, pode dizer-se que houve evolução dos alunos na forma como estes foram desenvolvendo as suas competências e trabalhando as cinco dimensões. No que diz respeito à criatividade é bem evidente uma grande evolução dos alunos, nas primeiras aulas estes demonstraram bastante dificuldade em criar e desenvolver o trabalho, mas com o decorrer do ano letivo os alunos foram-se tornando mais criativos e ao mesmo tempo mais ativos e participativos. Este aspeto fica bem espelhado pelas respostas dadas ao questionário. Relativamente à autonomia, é possível verificar que os alunos têm consciência de que ainda precisam de trabalhar melhor esta dimensão, no entanto, considero que, pelos resultados obtidos e a observação direta participativa, ao longo do ano os alunos foram-se tornando cada vez mais capazes de desenvolver os seus trabalhos, sem dependerem totalmente do professor. Efetivamente, o facto de os alunos terem conseguido desenvolver trabalhos de grupo, cumprindo com os objetivos e com as regras propostas, prova como estes se foram tornando

mais autónomos. Para além disto, não posso deixar de referir que o facto de os estudantes terem sido capazes de se autoavaliar e de falarem sobre os trabalhos que desenvolveram, é mais um elemento que prova, como os alunos conseguiram ir trabalhando a sua autonomia.

Os trabalhos de grupo, que os alunos desenvolveram, tiveram um importante papel no seu desempenho. De facto, os resultados obtidos ao longo do ano letivo e a análise, quer da Figura 15 como da Figura 16, provam que esta dimensão teve um papel importante no desempenho dos alunos, pois permitiu que estes, ao discutirem as suas ideias entre si sobre as diferentes tarefas que tiveram de desempenhar, conseguissem evoluir mais rapidamente ao nível das várias dimensões que foram sendo trabalhadas. Por outro lado, a interdisciplinariedade, revelou-se bastante importante na forma como os alunos evoluíram nas outras dimensões na medida em que contribuiu para que os alunos deixassem de ver as disciplinas isoladamente umas das outras, obrigando-os a trocar conhecimentos, não só entre si como também entre diferentes disciplinas.

Considerando que as cinco dimensões se relacionam diretamente entre si e tendo em conta os resultados obtidos, quer ao longo do ano letivo quer no próprio questionário, pode-se afirmar que é muito importante que os alunos as consigam trabalhar na sua globalidade e não de forma fragmentada, cabendo ao professor ajudá-los a desenvolverem competências para o fazer da melhor forma possível, sendo o papel do professor do ensino das artes fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino fica enriquecido quando o professor deixa de se preocupar apenas e só com a transmissão do saber. Segundo Sousa (2003, p. 23), o docente não deve lecionar “*exclusivamente para o ensino do saber, mas para ter como meta a formação do ser*”. O ensino das artes passa pela satisfação de necessidades, afetivas, cognitivas, sociais e motoras, enriquecido pela interação do ser humano com o meio social em que está inserido, fazendo com que se desenvolva de forma equilibrada, pois “*o fim geral da educação é fazer um membro útil e feliz da sociedade. O objetivo da educação é formar o corpo, o coração e o espírito do educando*” (Garrett, 1984, p. 184).

Ressalta-se, como salientado por Osho (1999, p. 44), que o mundo atual requer pessoas dotadas de três Cs: consciência, compaixão e criatividade. Para o autor, consciência quer dizer existência; compaixão significa ter sentimentos e criatividade é igual à ação. “*Na ação, há toda a espécie de criatividade – música, poesia, pintura, escultura, arquitetura, ciência, tecnologia. No sentimento, tudo é estético – amor, beleza. E existir é meditar, ter conhecimento, interesse, consciência*”. Ainda, segundo o mesmo autor, aquele que pretende ser criativo, “*não pode seguir o mesmo caminho dos outros, uma senda excessivamente trilhada e batida.*”

As artes são um instrumento pedagógico que pode ser usado para promover a integração dos alunos na sociedade, de modo a que os mesmos passem a ter um melhor relacionamento com o grupo e a socializar na interação com o meio. Através da arte consegue-se promover nos alunos modos de comunicar com os outros de forma afetiva, podendo o aluno transformar-se num ser capaz de interagir na sociedade, de maneira construtiva, crítica, criativa e colaborativa. O professor de artes tem então a responsabilidade de contribuir para a formação desses novos cidadãos da contemporaneidade, valendo-se da criatividade para dinamizar as suas aulas e fazer com que a arte seja vista como uma componente da vida e do progresso do mundo.

O papel das artes na educação do indivíduo, (formação do seu sentido criativo, crítico e afetivo), tem sido desvalorizado. Cabe ao professor do ensino das artes fazer uso das linguagens artísticas, que são carregadas de sentidos e fazem parte da condição humana, para desenvolver nos alunos a capacidade de se relacionar, de sentir e de assumir uma consciência crítica.

Da revisão da literatura e do contacto com a turma na prática, selecionaram-se cinco competências consideradas transversais, que poderiam ser desenvolvidas dentro do currículo de Educação Visual, consideradas da maior importância para a criação de futuros cidadãos

ativos, críticos e participativos. A disciplina de Educação Visual deixa de ser abordada, apenas de um ponto de vista utilitário e pragmático para, dentro das suas especificidades, acolher competências mais vastas. Entende-se, como Eisner (2002), que os grandes objetivos do ensino das artes são o desenvolvimento da inteligência visual e da sensibilidade estética, mas o amplo território das artes plásticas, acolhe possibilidades para a formação integral do indivíduo e disposições de pensamento transversais a outras áreas.

No primeiro contacto com os alunos, foi possível constatar que apresentavam dificuldades em passar dos projetos à execução, sendo difícil comunicar com eles e motivá-los no desenvolvimento do trabalho. Revelavam-se pouco autónomos, com pouco sentido crítico, procurando sempre o caminho mais fácil, com dificuldades em articular conhecimentos e muito presos às diretrizes dadas pelo professor.

As unidades didáticas e os trabalhos desenvolvidos com a turma, ao longo do ano letivo, tiveram como principal objetivo explorar as competências que o ensino das artes pode proporcionar, essenciais para preparar os alunos para o futuro. Houve sempre preocupação em estabelecer objetivos, estratégias que permitissem aos alunos desenvolver as suas capacidades intelectuais e criativas. Procuraram-se metodologias ativas, aplicando as estratégias que se consideravam mais adequadas às necessidades e interesses dos alunos. A metodologia de investigação-ação, permitiu nos diferentes momentos do planeamento e, ciclicamente, refletir, rever e ajustar procedimentos e práticas para definição de estratégias em aula, conducentes aos objetivos.

Como estratégias pedagógicas adotadas, apostou-se na organização de aulas diferentes das tradicionais, que embora mais trabalhosas são, do ponto de vista pedagógico, mais frutíferas, contribuindo para uma maior motivação dos alunos no desenvolvimento de tarefas e ajudando-os mesmo a mudar a visão que têm da disciplina e da arte. Para além da transmissão oral de conhecimentos e demonstração audiovisual, foram criados momentos de discussão de ideias e de reflexão sobre os trabalhos em curso e atitudes na construção do saber artístico. A constante abordagem a obras de arte permitiu aos alunos perceber a maneira como os artistas dão forma às ideias e aos sentimentos, aos elementos formais em consonância com os significados e como estes utilizam os materiais e as respetivas técnicas. Uma obra de arte é uma fonte de informação e, compreender a arte é perceber contextos, valores, propósitos e condições (Hausman, 1967). O ensino da arte, quando introduz ideias e imagens, ajuda os estudantes a descobrir, a selecionar, a combinar e a sintetizar, levando-os a pensar criticamente. O docente torna-se mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento, propiciando situações que

despertam o interesse do estudante, abrindo os seus horizontes e perspectivas para o mundo que o rodeia.

“Teachers draw connections between student art and professional art, and they make allusions to historical art references as they point out features in students’ work. They may tell students that their work reminds them as a particular artist, sometimes showing them a print or two. This informs students about the larger culture of art and art history, but its greater purpose appears to be to emphasize students’ connections to the historical and current community as working artists” (Hetland et al, 2007, p. 104).

Os alunos desenvolveram alguns trabalhos em pequenos grupos, foram feitos alguns debates de ideias e conceitos de matérias lecionadas em turma, e deu-se particular importância aos momentos de autoavaliação e de avaliação. *“Teachers present critiques as reflective processes, including evaluation, that happen in professional arts communities, and not merely as isolated elements of an art class”* (Hetland et al, 2007, p. 105).

Houve a preocupação de ensinar, considerando a personalidade única de cada aluno, surgindo conseqüentemente a necessidade de um ensino individualizado, em oposição ao ensino coletivo e uniforme e, ao mesmo tempo, um ensino que articule conhecimentos entre alunos e professores. É verdade que cada aluno tem as suas características, a sua personalidade e o professor deve procurar sempre chegar ao mundo de cada um, mas nunca esquecer que a partilha de conhecimentos contribui para o enriquecimento de todos. Estes são dois fatores fundamentais que o professor do ensino das artes deve ter sempre presente nas suas aulas, pois é na sua disciplina que o conhecimento vai para além da matéria lecionada e em que a personalidade e individualidade de cada aluno tem de fazer parte dos trabalhos desenvolvidos.

As práticas pedagógicas utilizadas, nas propostas feitas, permitiram aos alunos o desenvolvimento de capacidades cognitivas, articulação de conhecimentos, maior autonomia no desenvolvimento das suas tarefas, maior capacidade de interação entre os colegas, sentido crítico e uma evolução no entendimento da arte, assim como de manuseamento de materiais e técnicas. Procurou-se que os alunos refletissem sobre os seus trabalhos, sobre decisões tomadas, pontos fortes, pontos fracos e realizações. O percurso de experimentação constante permitiu também a descoberta de grandes qualidades em alunos ‘pouco criativos’, que apenas precisam de atenção, paciência e orientação para conseguir brilhar.

Ao contrário das exigências da sociedade do futuro, considera-se que se está a criar jovens cada vez menos audazes, menos criativos, menos capazes de resolver problemas, mais dependentes e com pouco sentido crítico. Isto está presente, não só nas escolas, quando desresponsabilizamos e desculpamos as falhas dos alunos e professores, como no dia a dia. É

importante que as escolas, professores e em particular os do ensino das artes ajudem a contrariar esta tendência.

“Durante o próximo decênio, o poder disruptivo da revolução digital e da globalização será não só fonte de uma incrível oportunidade e esperança para a humanidade, mas também de um importante desafio à coesão das nossas sociedades.

As competências do futuro irão mudar drasticamente... Todos os problemas passarão a ser considerados num contexto tecnológico e internacional... dada a velocidade da tecnologia, a probabilidade destas competências serem substituídas por máquinas será crescente. Como diz Jack Ma, ‘ensinar a competir com máquinas é uma batalha perdida’. A capacidade de julgar, arriscar, liderar, cuidar e motivar serão as mais difíceis de substituir por algoritmos. A aptidão para desaprender e a flexibilidade para aprender de novo serão críticas para continuarmos relevantes... na volatilidade e na incerteza, um sentido de propósito e motivação pessoal (e a resiliência associada) serão cada vez mais fundamentais” (Traça, 2018).

Martínez (1997) entende que o interesse pelo estudo e desenvolvimento da criatividade tem sido acentuado em virtude do progresso e da complexidade que a humanidade alcançou no âmbito socio-económico, nas artes, nas tecnologias e nas ciências. A necessidade do desenvolvimento criativo pode ter surgido em função de mudanças intensas advindas da competição globalizada, que vem exigindo uma preparação do potencial humano para atender à demanda deste novo mercado, mas é também uma forma de lidar com as incertezas das sociedades atuais. Considerou-se fundamental que os alunos aprendessem a resolver problemas de forma autónoma, com soluções criativas e responsáveis numa atitude ativa.

Cabe ao professor do ensino das artes desenvolver a criatividade dos seus alunos e para isso as suas aulas e projetos propostos aos alunos têm de ser criativos. Professores criativos são catalisadores do potencial criativo dos seus alunos, pois promovem um clima em sala de aula propício ao seu desenvolvimento. Os alunos criativos tornam-se descobridores de problemas, pois tornam-se mais flexíveis e capazes, frequentemente descobrem novos desafios quando trabalham, conseguem resolvê-los e articular conhecimentos para o fazer. Muitos alunos têm medo de testar novas ideias e conseguem combinar e articular conhecimentos, surgindo soluções imprevistas. Cabe ao professor de artes ensinar os seus alunos a trabalhar e a lidar com o erro com naturalidade, pois ao fazê-lo está também a trabalhar a mente dos seus alunos, ajudando-os a ter coragem para enfrentar o desconhecido, as dificuldades, e a aprender a assumir riscos, pois se os resultados podem não ser sinónimo de sucesso, só experimentando, pode surgir a novidade e a diferença. Cabe ao professor incentivar os seus alunos e valorizar os esforços para a experimentação, pois alunos dispostos a assumir riscos serão os que poderão fazer a diferença no futuro.

Para fomentar a criatividade, os alunos precisam de tempo para investigar, testar e rever, refletir, falar com os colegas e fazer avaliações críticas de seu próprio trabalho (Lindström, 2006). Uma vez que se considera que a criatividade não é um processo privado e individual, como geralmente se pensa, ao longo do ano letivo considerou-se importante o trabalho de grupo e o debate de ideias em turma, bem como a partilha de erros e ideias e os momentos de autoavaliação e avaliação partilhada.

As disciplinas de arte são importantes mediadoras de técnicas e possibilidades de formação do aluno, na medida em que são agentes capazes de agir, interagir e comunicar. Constatou-se que, ao desenvolverem trabalho em grupo, os alunos passaram a ter oportunidade de se conhecerem melhor e juntos descobrirem melhores caminhos, decidirem juntos sobre técnicas, cores, artistas, organização do espaço e aprenderem uns com os outros. A arte pode, através do trabalho cooperativo, desenvolver no aluno espírito de afinidade e companheirismo, de modo que os alunos passam a ter um vínculo de amizade com os seus colegas.

Quando a interação e partilha de ideias nas aulas de artes visuais é incentivada e apreciada pelo docente da disciplina, as condições para o trabalho criativo são consideravelmente melhoradas, levando o estudante a intercalar o seu próprio trabalho com estas interações e com observações das obras de outras pessoas e refletir sobre o que pode ser aprendido com elas. Esta atitude condiciona bastante o caminho que os alunos seguem e a forma como o seguem, ou seja, interagindo de forma individual com um aluno sobre o seu trabalho, a partilha fica condicionada entre o aluno e o professor, mas se a partilha for com a turma, o professor está ao mesmo tempo a abrir os horizontes e a aumentar os caminhos de escolha a todos os alunos.

Ao longo das aulas, os momentos de reflexão criados sobre os trabalhos dos alunos, a forma como estavam a decorrer, problemas que tinham de ser pensados e resolvidos, bem como os momentos de autoavaliação e avaliação criados, permitiram aos alunos disporem de muitas oportunidades, para avaliar o seu desempenho e ao mesmo tempo obter *feedback* dos colegas e do professor, “... *the critique process can engage students by giving them new insights into their work*” (Hetland et al, 2007, p. 101).

Na planificação das unidades didáticas, foi tido em conta a importância da articulação de conhecimentos entre as várias disciplinas e dentro da própria disciplina de Educação Visual. A interdisciplinaridade é uma excelente alternativa para aproximar os alunos do conhecimento global e afastá-los do pensamento limitado, reforçado pelo currículo escolar fragmentado. Como diz Morin (2001, p. 39), “*o recorte em disciplinas impossibilita apreender ‘o que está*

tecido junto', ou seja, segundo o sentido original do termo, o complexo". Considera-se que para um desenvolvimento harmonioso dos jovens, os professores devem atribuir a mesma importância às diferentes áreas, pois elas são interdependentes, o que faz com que não se possa progredir bem sem atender a todas as áreas simultaneamente.

O trabalho dos alunos foi autoavaliado e avaliado, o que se considerou extremamente importante, pois um professor que não consegue avaliar o que os alunos fazem não pode decidir, se está ou não a contribuir ou a impedir o seu progresso. Segundo Eisner (2002), as crianças respeitam avaliações e críticas, porque estas indicam que o professor se preocupa com elas e está atento ao seu trabalho. Na avaliação e autoavaliação dos trabalhos, foi tido em consideração tanto o processo como o produto final, e a capacidade dos alunos em fazerem observações, em refletir sobre o que fizeram, num contexto mais amplo, e na forma como exploraram e aplicaram as suas ideias.

De uma maneira geral, e tendo em conta o tempo de investigação, considera-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos. Efetivamente, ao longo das aulas lecionadas procurou-se sempre explorar e valorizar o potencial crítico e criativo de todos os alunos, incentivando-os a experimentarem e testarem coisas novas. Foram desenvolvidas capacidades para trabalho em grupo, de forma que os alunos conseguissem ter um bom relacionamento com os colegas. Considerou-se importante que, em todas as unidades didáticas, houvesse uma contextualização sobre a vida e as obras de artistas de diferentes tempos, contribuindo-se desta forma para uma maior abrangência e articulação dos conhecimentos dos alunos. Ao longo das aulas, e principalmente nos últimos trabalhos, foi possível constatar que os alunos se foram tornando mais autónomos e críticos dos seus trabalhos e do dos colegas.

Os resultados obtidos pelos alunos, as observações feitas ao longo das aulas, os resultados da avaliação e autoavaliação, o resultado dos inquéritos dos alunos, levam-nos a considerar que houve uma consciencialização da parte dos alunos da importância destas competências para a sua vida. A observação direta e participante permitiu, em diferentes fases, determinar problemas e dificuldades sentidas, fundamental na revisão de estratégias de novas ações e o resultado do inquérito.

Considero que, com as estratégias aplicadas em turma, conseguiu-se abrir os horizontes dos alunos de forma a que estes, nos anos letivos seguintes, estejam mais disponíveis, sensíveis e abertos para as artes. Julgo que de uma maneira geral, os alunos ficaram satisfeitos com os trabalhos que desenvolveram e compreenderam que a arte não pertence a um grupo restrito de pessoas, mas sim a todos, e que também eles podem fazer parte desse mundo. Julgo que para

mudar a atitude dos alunos em aula e dentro da própria escola, a postura de toda a comunidade educativa é fundamental. De facto, o professor é responsável por transmitir conhecimentos, por partilhar saberes com diferentes faixas etárias, mas a forma como o faz e a forma como a escola vê os seus professores e alunos podem marcar a diferença.

Tendo em conta o trabalho desenvolvido, considera-se que a postura assumida pelo professor, a forma como leciona, como lida com o erro e com as dificuldades e frustrações, são preponderantes na postura que os alunos assumem e na forma como estes se empenham. Um professor ativo e motivado, conseguirá mais facilmente motivar os seus alunos para fazer a diferença nas suas aulas e na comunidade educativa. O professor de artes pode inspirar, ajudar a dar esperança e a formar cidadãos capazes de construir uma sociedade multicultural, tolerante e culta, adequada às necessidades sentidas e centrada numa estrutura de repositório dos valores éticos e criatividade.

Uma escola ativa, com professores empenhados e com vontade de preparar os alunos para o futuro consegue, mais facilmente, envolver os seus alunos e encarregados de educação nas atividades da escola.

É função do professor desenvolver competências e investir numa formação contínua de forma a orientar os alunos. Cabe-lhe escolher as temáticas e os recursos adequados para que a experiência abranja novas dinâmicas que entrem em jogo na atividade criadora. A aquisição dos saberes profissionais dos docentes não se desenvolve e consolida na sua formação inicial, mas na continuidade da formação e, principalmente, no desempenho das suas atividades no exercício da docência, com uma postura reflexiva. É o contacto direto com as realidades escolares que vai determinar as estratégias pedagógicas para desafiar o cenário competitivo em que vivemos.

Também se conclui que é necessário envolver a escola e a comunidade educativa no ensino das artes. A escola deve orientar e fomentar a interdisciplinaridade de forma a impulsionar os alunos nas atividades artísticas, favorecendo-se assim também a criatividade, autonomia e o contacto com a comunidade escolar, e assim contribuindo para um melhor progresso e integração social. Ao introduzir novas estratégias na abordagem dos diferentes conteúdos programáticos e ao procurar uma metodologia que se enquadre na prática pedagógica, direcionada para o projeto, emergem novas ideias, formulações e diferentes soluções no modo de fazer e pensar a arte. Também é importante encontrar estratégias que fomentem a criatividade em grupos de ensino, de modo a favorecer o desenvolvimento da cooperação, interação entre os elementos e experimentação de diferentes técnicas e materiais.

É necessário tomar consciência de que a arte não se separa da comunidade escolar, faz parte integrante dela. Uma aprendizagem baseada na ação impulsiona competências, tanto a nível individual como coletivo, constituindo-se, assim, vertentes para o desenvolvimento de valores culturais, promovendo uma relação de diálogo e cooperação entre os alunos.

De uma maneira geral, considero que o trabalho de investigação desenvolvido foi bastante positivo, a marca que deixei em cada aluno, apenas o futuro o poderá dizer. No entanto, estou certa que será para eles mais fácil assumir uma atitude mais ativa perante os desafios no futuro. Efetivamente, nos dias que correm, é fundamental aproximar o ensino, e em particular o ensino das artes dos jovens, pois os seus professores poderão desempenhar um papel preponderante no desenvolvimento e na preparação dos seus alunos para as reais necessidades da sociedade.

O ensino das artes é fundamental no desenvolvimento de competências como criatividade, autonomia, capacidade de articulação de conhecimentos e trabalho cooperativo, mas para que funcionem, se articulem e passem a fazer parte do desenvolvimento dos jovens de hoje, é importante o meio escolar e a motivação dos seus professores. Ao referir o incremento destas dimensões nos alunos também se desenvolvem muitas outras como, a capacidade de reflexão, de aprender a ouvir e respeitar o outro, capacidade de autocritica, aprender a conhecer e interpretar emoções, o conhecimento de si e maior facilidade em resolver problemas.

A abordagem que foi desenvolvida e a forma como foi levada à prática, embora limitada ao período de um ano letivo, foi bastante produtiva e poderá fazer a diferença no futuro destes alunos. É imperioso referir que o ensino das artes deve ser gradual e contínuo, sendo difícil estruturar e desenvolver dimensões tão importantes e complexas com o tempo e a importância que é dada atualmente à disciplina de Educação Visual. É também fundamental que os docentes das outras disciplinas aprendam a dar o devido valor e respeito às disciplinas das artes, pois é necessário que a arte não se limite às suas disciplinas e que possa estabelecer ligação com as outras e até entre elas.

“The arts should be gradually introduced to learners through artistic practices and experiences and maintain the value of not only the result of the process, but the process itself. Furthermore, since many art forms cannot be limited to one discipline, the interdisciplinary aspect of arts, and the commonalities among them, must be given more emphasis” (UNESCO, 2006, p. 8).

O trabalho tem algumas limitações, sendo a principal e decorrente duma investigação-ação, o tempo útil disponível para a investigação. Efetivamente, a carga horária no terceiro ciclo é demasiado pequena, impossibilitando o desenvolvimento adequado e aprofundamento destas

competências que são complexas, de difícil apreensão e que precisam de ser trabalhadas continuamente.

Considero que a Educação Visual deveria ter um papel preponderante no Ensino Básico, para que os alunos compreendam melhor a arte, o sentido e os valores estéticos, mas também o mundo que os rodeia, adquirindo conhecimentos mais sólidos que possam permitir opções mais fundamentadas no seu futuro. Com blocos de apenas noventa minutos semanais, é muito difícil dar continuidade a um trabalho como o do ensino das artes visuais, por isso, considero que muito há a repensar nos *curricula* e carga horária dos alunos. Os programas do ensino das artes podem ajudar os alunos a descobrir a variedade de expressões culturais oferecidas pelas indústrias e instituições culturais e a responder criticamente a elas (UNESCO, 2006).

Apesar de todos os obstáculos, acredito que qualificar a ação docente, tornando-a cada vez melhor, mais intencional e consistente, representa um dos grandes anseios de todos os professores.

“A very important part of the character of a teacher is that a teacher always expects his students to become better. If you don’t have this kind of thinking, it’s a lousy, it’s a terrible teacher!” (Ma, 2018a)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). *A avaliação das aprendizagens no ensino básico*. In P. Abrantes, & F. Araújo, *Avaliação das Aprendizagens - Das concepções às Práticas*. Coleção Reorganização Curricular no Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.
- Alaiz, V., & Barbosa, J. (1994). *Caminho percorrido... Percurso a construir... Auto-avaliação*. I.I.E. (Ed.). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: I.I.E.
- Alves, M., & Machado, E. A. (2003). *O Sentido da Escola e os Sentidos da Avaliação*. In *Revista de Estudos Curriculares*. Braga: Livraria Minho.
- Alves, N.A.C. (2005-2006). *Investigação por Inquérito*. Universidade dos Açores, Departamento de Matemática, Licenciatura em Matemática Aplicada, Ponta Delgada.
- Antunes, M.C. (2001). *Teoria e prática pedagógica. Horizontes pedagógicos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.^a ed. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Aguirre I. A. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística de Artes Visuais. *Revista Digital do Laboratório de Artes*, nº 1. ISSN 1983-7348. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/198373482161>.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la Educación Artística*. Barcelona: Paidós.
- Barret, M. (1979). *Educação em Arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benson, P. (2008). *Teachers' and Learners' Perspectives on Autonomy*. Amesterdam: John Benjamins.
- Best, D. (1996). *A Racionalidade do Sentimento*. Porto: Edições Asa.
- Cotterall, S.; Crabbe, D. (2008). *Learners talking*. Amesterdam: John Benjamins.
- Cropley, A.J. (1997). *Fostering creativity in the classroom: general principles*. New Jersey: Hampton Press.
- Cury, A. (2010). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Rio de Janeiro: Editora Sextante.
- Davis, J. H. (2007). *Why Our Schools Need the Arts*. New York: Teachers College Press.

- Delors, J. (org). (2010). *Um Tesouro a Descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Acedido a 08 de outubro de 2018 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. First published in The School Journal, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897). Acedido a 26 de julho de 2018 em file:///C:/Users/vivia/Documents/00_Mestrado2016/15_Dissertação/Bibliografia/John%20Dewey.pdf.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: G. Putman's Sons.
- Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
- Dinis, A. (2010). *From my-self to our-selves: the debate on the relational turn in contemporary culture*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University.
- Direção-Geral de Educação (2017). *Metas Curriculares de Educação Visual do Ensino Básico*. Acedido a novembro de 2017 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf.
- Direção-Geral de Educação (s.d.). Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 3º Ciclo – volume I. Acedido a novembro de 2017 em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf
- Duarte, J.B. (2008). Investigação participativa, um género menor? Entrelugares. Revista Sociopoética e Abordagens Afins, nº 1, setembro 2008. Acedido a 15 de outubro de 2018. Acedido a novembro de 2018 em <https://pt.scribd.com/document/12694884/INVESTIGACAO-PARTICIPATIVA-UM-GENERO-MENOR>.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Intererative the visual arts I the curriculum*. New York: Teachers College.
- Eisner, E. (1994). *Cognition and Curriculum Reconsidered*. London: Yale University Press, New Haven.

- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. London: Yale University Press.
- Externato de S. José. (2017). *Regulamento Interno* (uma escola de todos e para todos. Externato de S. José, Restelo.
- Externato de S. José. (2016-2019). *Projeto Educativo de Escola* (uma escola de todos e para todos. Externato de S. José, Restelo.
- Externato de S. José. (2016-2017). *Pano Anual de Atividades* (uma escola de todos e para todos. Externato de S. José, Restelo.
- Fleith, D. S. (2001). *Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment*. Michigan: Roeper Review. Bloomfield Hills.
- Fleith, D. S.; Alencar, E. M. L. S. (2005). *Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula*. Brasília: Psicologia: Teoria e Pesquisa.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Freitas, J. B. F (2005). *Arte é Conhecimento, é construção, é expressão*. Autora: Revista Digital Art & a. III, n.3, 3 abr. 2005 IN. Acedido a janeiro de 2018 em www.revista.art.br.
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. London: Oxford University Press.
- Garrett, A. (1984). *Obras completas de Almeida Garrett*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Ghiglione, R; Matalon, B (2001). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Golberg, R. (2012). *A Arte da Performance - Do futurismo ao presente*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Gusdorf, G. (2006). *Conhecimento interdisciplinar*. In Pombo, O., Guimarães, H. M.; Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. Lisboa: Campo das Letras.
- Hausman, J. (1967). *Teacher as Artist or Artist as Teacher*. Art Education 20(4), 13-17.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudanças Educativas e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hetland, L.; Winner, E.; Veneema, S.; Sheridan, K. (2007). *Studio Thinking: The real benefits of visual arts education*. New York: Teachers College Press.
- Hoffmeyer, J. (2010) *A biosemiotic approach to health*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University.

- Knowles, S. M. (1975). *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Koneski, A. (2012). *A estranha fala da arte contemporânea*. Acedido a 12 de outubro de 2017 em http://ppgav.ceart.udesc.br/revista/edições/lensino_de_arte/4_palindromo_anita.pdf.)
- Le Cornu, R. (1999). *Teacher Self-Esteem*, Primary Educator, vol. 5, no. 3, 2-9.
- Lindström, L. (2006). *Creativity: What Is It? Can You Assess It? Can It Be Taught?* PDFlib PLOP: PDF Linearization, Optimization, Protection. Acedido a novembro de 2017 em www.pdfliib.com.
- Ma, J. (2018a). *Jack Ma career advice: You don't have to be smart to be successful*. Acedido a 24 de julho de 2018 em <https://www.youtube.com/watch?v=MwixREUJOI0>
- Ma, J. (2018b). *Jack Ma's hiring tip: 'If you think he will be your boss in five years, hire him'*. Acedido a 29 de janeiro de 2018 em <https://www.youtube.com/watch?v=SWjN3sVNwMQ>
- Ma, J. (2018c). *Jack Ma Says only by changing education can our children compete with machines*. Acedido a 29 de janeiro de 2018 em <https://www.youtube.com/watch?v=tK5AmNHQjC8>
- Machado, C. S. (2013). *Ensino da arte contemporânea na atualidade*. Revista de Educação, Ciências e Cultura. V. 18, n. 2.
- Machado, J. F. (2018). *Uma nova Nova SBE para um futuro de disrupção*. Observador. Acedido a 24 de julho de 2018 em <https://observador.pt/opiniao/uma-nova-nova-sbe-para-um-futuro-de-disrupcao/>
- Major, C. J. (2010). *States of Becoming*. Braga: The Faculty of Philosophy of Braga, Portuguese Catholic University.
- Martínez, A M. (1997). *Criatividade, Personalidade e Educação*. Campinas: Papirus.
- Morais, M. F. (2008). *Criatividade: conceito, necessidade e intervenção*. Braga: Psiquilíbrios.
- Morin, E. (2001). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez Brasília – UNESCO.

- Naea (2002). *Authentic connections: Interdisciplinary work in the arts. Consortium of national arts education associations*. Reston, VA: The National Art Education Association. Acedido a 17 de novembro de 2018 em www.naea-reston.org/INTERart.pdf.
- Nenadic, O., Greenacre, M. (2007). Correspondence Analysis in R, with two- and three-dimensional graphics: The ca package. *Journal of Statistical Software* 20(3):1-13. URL <http://www.jstatsoft.org>.
- Osho, (1999). *Criatividade*. São Paulo: Cultrix.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as Competências desde a Escola*. Porto Alegre: Artemed.
- Paiva, V. (2006). *Autonomia e complexidade*. *Revista Linguagem & Ensino*, Vol. 9.
- Pombo, O., Guimarães, H. M.; Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- R Core Team (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Read, H (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H. (1958). *A Educação pela Arte*. Tradução: Rabaça, A., Silva, T., Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, Â. (2005). *A imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Minho: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, C. (2007). In. www.revistaescola.abril.com.br/planejamento-e-avaliacao/vamos-estudar-juntos-424793.shtml. Ed.206. Acedido a novembro de 2017.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação. 5, 127-142. Acedido a 10 de outubro de 2018 em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>.
- Santos, L. (2008). *Dilemas e Desafios da Avaliação Reguladora*. In L. Menezes, L. Santos, H. Gomes, & C. Rodrigues, *Avaliação em Matemática: Problemas e desafios*. Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 1.º Volume*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sternberg, R.J. e Williams, W.M. (2003). *Como Desenvolver a Criatividade do Aluno*. Porto: ASA.
- Suraco, T. L. (2006). *An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum*. Art and Design Theses. Ernest G. Welch School of Art and Design, Georgia State University, Georgia. Acedido a 17 de novembro de 2018 em file:///C:/Users/vivia/Documents/00_Mestrado2016/15_Dissetação/Bibliografia/Interdisciplinaridade/untitled2.pdf.
- Traça, D. (2018). *Uma nova Nova SBE para um futuro de disrupção*. Observador. Acedido a 25 de junho de 2018 em <https://observador.pt/opiniaio/uma-nova-nova-sbe-para-um-futuro-de-disrupcao/>.
- Travassos, S. (2014). *Arte, Cultura e Entretenimento, breves considerações*. Acedido a fevereiro de 2018 em <http://www.muralsonoro.com/mural-sonoro-blog/2014/7/12/arte-cultura-e-entretenimento-breves-consideraes-por-susana-travassos>.
- Trilla, J. (1998). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Ariel.
- Torrance, E. P. (1987). *Teaching for creativity*. New York: Bearly Limited.
- Trebbi, T. (2008). *Freedom – a prerequisite for learner autonomy?* Amesterdam: John Benjamins.
- UNESCO (2006). *The world Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century*. Road Map for Arts Education, Lisboa. Acedido em 10 de outubro de 2018 em <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/official-texts/road-map/>.
- Varela, N. A. (1988). *Movimento Escolinhas de arte. Fazendo Artes*. Rio de Janeiro, n. 13. Acedido em 17 de novembro de 2018 em file:///C:/Users/vivia/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/3068-7662-1-PB%20(1).pdf.
- Vasconcelos, M. C. (2018). *Investigação-ação, um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes*. www.seeci.net/cuiciid – Livro de artes. ISBN – 978-84-09-04679-9.
- Vayer, P. (1993). *Princípio de autonomia e educação*. Lisboa: Dinalivro.
- Wechsler, S. M. A (2001). *A educação criativa: possibilidade para descobertas*. Campinas: Papirus.

Wittgenstein, L. (1954). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica.

Zabalza, M. A (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

‘A Escola/ Criatividade’

Leia com atenção as perguntas e assinale, colocando um X no parâmetro de avaliação que considerar adequado. No preenchimento deste questionário é importante ser honesto e objetivo.

O questionário é anônimo, sendo todas as informações fornecidas tratadas com a mais estrita confidencialidade.

Legenda: 1 – Nunca 2 – Raramente 3 – Às vezes 4 – Muitas vezes 5 - Sempre

		1	2	3	4	5
1	Considera-se uma pessoa imaginativa e intuitiva?					
2	Mostra-se sempre empenhado(a) no desenvolvimento das suas tarefas em sala de aula?					
3	Consegue adaptar-se às novas situações que vão surgindo ao longo dos trabalhos?					
4	Ao longo do ano letivo sentiu-se motivado(a) e interessado(a) no decorrer das aulas de Educação Visual?					
5	Considera que os trabalhos desenvolvidos levaram a imaginar possibilidades e alternativas, mesmo quando funcionavam menos bem?					
6	Teve medo de experimentar e encontrar soluções para os problemas que foram surgindo ao longo dos trabalhos?					
7	Conseguiu aplicar a sua habilidade na resolução de situações/problemas?					
8	A disciplina de Educação Visual tem contribuído para o desenvolvimento da sua curiosidade?					
9	Considera que os seus trabalhos foram criativos?					
10	A criatividade é um fator importante para as tarefas desenvolvidas nas aulas de Educação Visual?					
11	Considera que os trabalhos desenvolvidos ao longo das aulas ajudaram a estimular a sua criatividade?					
12	Considera que os(as) professores(as) se dedicaram e procuraram estimular a sua criatividade com o decorrer das aulas?					
13	Considera importante a partilha de ideias no decorrer das aulas de Educação Visual?					

14	Considera que a interação com os seus colegas é valorizada como ferramenta para o desenvolvimento da criatividade?					
15	A disciplina de Educação Visual pode contribuir para o desenvolvimento da sua autonomia?					
16	Considera a disciplina de Educação Visual uma mais valia para as outras disciplinas?					
17	Na sua perspetiva precisa de criatividade apenas nas aulas de Educação Visual?					
18	Na escola os professores consideram a criatividade um atributo fundamental para o decorrer das aulas?					
19	A escola onde estuda é criativa?					
20	A escola onde estuda incentiva os alunos ao desenvolvimento da criatividade?					
21	Considera que a sua escola disponibiliza recursos, materiais, pessoas e meios para conseguir que os alunos sejam criativos?					
22	Ser criativo traz vantagens para o seu futuro?					
23	No futuro as pessoas criativas terão mais oportunidades?					

**ANEXO II – SÍNTESE CURRICULAR, ELABORADAS PELO GRUPO
DA ÁREA DISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO VISUAL E EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA – Departamento de Educação Física e Artística (Metas de
aprendizagem, avaliação, material indispensável e sequência de conteúdos e aulas previstas)**

1. Introdução

“A disciplina de Educação Visual, através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporciona a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos.

As metas que se reconhecem como fundamentais (...), estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto.

No 3.º Ciclo, as metas incidem sobre conteúdos como a representação de formas geométricas, desenho expressivo, sólidos e poliedros, Design, luz-cor, expressão e decomposição da forma, comunicação visual, Arquitetura, perspetiva, perceção visual e construção da imagem, arte e património e Engenharia.” (metas curriculares do ensino básico homologadas em agosto de 2012)

2. Metas de Aprendizagem

Técnica - T7 - Procedimentos de carácter sistemático e metodológico que têm como objetivo a aquisição de conhecimento teórico e prático e a ampliação de aptidões específicas.

OBJETIVO GERAL (1) - Diferenciar materiais básicos de desenho técnico na representação e criação de formas.

OBJETIVO GERAL (2) - Conhecer formas geométricas no âmbito dos elementos da representação.

OBJETIVO GERAL (3) - Relacionar sistemas de projeção e codificação na criação de formas.

OBJETIVO GERAL (4) - Dominar a aquisição de conhecimento geométrico.

Representação - R7 - Procedimentos de registo, comunicação, esquematização e visualização de simbologias gráficas de modo racional e conciso, conforme os propósitos a que se destina.

OBJETIVO GERAL (5) - Dominar instrumentos de registo, materiais e técnicas de representação.

OBJETIVO GERAL (6) - Reconhecer o papel do desenho expressivo na representação de formas.

OBJETIVO GERAL (7) - Aplicar tecnologias digitais como instrumento de representação.

OBJETIVO GERAL (8) - Dominar tipologias de representação expressiva.

Discurso D7 - Procedimentos de encadeamento de factos e acontecimentos que aludem ao que se quer comunicar/significar e que são expressos segundo regras de construção discursiva.

OBJETIVO GERAL (9) - Compreender a noção de superfície e de sólido.

OBJETIVO GERAL (10) - Distinguir elementos de construção de poliedros

OBJETIVO GERAL (11) - Compreender e realizar planificações geométricas de sólidos
OBJETIVO GERAL (12) - Dominar tipologias de discurso geométrico bi e tridimensional.

Projeto P7 - Procedimentos coordenados e interligados, executados com o intuito de cumprir um determinado objetivo específico, envolvendo ações de análise de requisitos e recursos disponíveis.

OBJETIVO GERAL (13) - Explorar princípios básicos do Design e da sua metodologia.

OBJETIVO GERAL (14) - Aplicar princípios básicos do Design na resolução de problemas.

OBJETIVO GERAL (15) - Reconhecer o papel da observação no desenvolvimento do projeto.

“Os objetivos indicados são obrigatórios, sem prejuízo de, em anos subsequentes, continuarem a ser mobilizados.” (METAS curriculares do ensino básico homologadas em agosto de 2012)

3. Avaliação

3.1 Domínios e Instrumentos de Avaliação

Domínios	Peso	Instrumentos
Conhecimentos e Competências	70 %	► Produtos técnicos de expressão executados na aula
Atitudes e Comportamento	30 %	► Registos de Observação Direta ► Ficha de autoavaliação

Avaliação sumativa de final de período

Fórmula de cálculo das classificações a atribuir (**C**) conforme o peso relativo atribuído às componentes (**a**) Conhecimentos e Competências e (**b**) Atitudes e Comportamento:

$$C = ax 70\% (40\%+30\%) +bx 30\% (10\%+10\%+10\%)$$

A componente, **Conhecimentos e Competências** será subdividida, da seguinte forma:

- Domínio da linguagem técnica: 40%
- Expressão Criativa: 30 %

A Componente **Atitudes e Comportamento** será subdividida, da seguinte forma:

- Participação e Interesse: 10%
- Respeito e Tolerância para com os Outros: 10%
- Autonomia: 10%

Nota: sendo a avaliação contínua, todos os elementos de avaliação produzidos, desde o início do ano, serão considerados em cada momento da avaliação. A metodologia de projeto terá que ser

implementada, pelos alunos, no desenvolvimento dos diferentes trabalhos. Poderão ocorrer ao longo do ano letivo articulações interdisciplinares que impliquem alterações dos trabalhos inicialmente planeados.

3.2 Nomenclatura da Avaliação Sumativa e Formativa e suas correspondências:

Muito fraco	Fraco	Suficiente menos	Suficiente	Suficiente mais	Bom menos	Bom	Bom mais	Muito Bom
0-19%	20-49%	50-54%	55-64%	65-69%	70-74%	75-84%	85-89%	90-100%

4. Material indispensável

Os alunos deverão ter sempre presente nas aulas: lápis HB e B, borracha branca, régua de 50 cm, compasso, bloco de papel cavalinho A3 e A4, materiais riscadores de cor, tesoura e cola e de outros que, previamente serão pedidos.

5. Sequência de conteúdos e aulas previstas

Período	Temas/ Conteúdos	Nº de Aulas Previstas
1º P	Apresentação.....	1
	Avaliação diagnóstica.....	2
	Atividades de enriquecimento e de recuperação.....	4
	Auto e heteroavaliação.....	2
	TEMA – COMUNICAÇÃO VISUAL	
	Comunicação plástica: Desenho da letra / Decoração da capa de um caderno.....	8
	TEMA – LINGUAGEM VISUAL	
Elementos básicos da linguagem visual: ponto, linha, plano, volume e textura.....	11	
Total.....	28	
2º P	Atividades de enriquecimento e de recuperação.....	1
	Auto e heteroavaliação.....	1
	TEMA – COMUNICAÇÃO VISUAL	
	A COR; REPRODUZIR UM POEMA COM CORES.....	8
	TEMA - ESTRUTURA	
Modulo Padrão.....	10	
Total.....	20	

	Atividades de enriquecimento e de recuperação.....	1
	Auto e heteroavaliação.....	1
	TEMA - CONSTRUÇÃO DISCURSIVA.	
3º P	Planificações geométricas de sólidos; discurso geométrico bi e tridimensional.....	10
	TEMA - DESIGN E DA SUA METODOLOGIA.....	6
	Total.....	18

**ANEXO III – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM
INTERPRETADA’**



Sumário: O ponto e a linha. Conceitos base para estruturação e construção de figuras recorrendo a pontos e linhas.

CONTEÚDOS	METAS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO /INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - O ponto e a linha; - O ponto; - O traço; - Expressão da linha; - Expressão da linha no espaço. 	<ul style="list-style-type: none"> OG1 OG5 OG6 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o ponto e a linha como elementos da forma e de linguagem plástica; - Explorar as diversas potencialidades expressivas do ponto e da linha; - Análise dos diferentes tipos de expressões do ponto; - Representação de formas apenas e só com pontos e linhas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o ponto como unidade mínima de significação, expressão e gerador da linha; - Compreender que diferentes traços e grafismos desempenham funções diferentes; - Direção, dinâmica, equilíbrio, espessura, textura, ritmo e movimento como forma de expressão da linha e do ponto. - Compreender o ponto e a linha como tendo uma gramática visual e uma linguagem plástica, bem como o ponto e a linha como elementos da forma; - Compreender as potencialidades expressivas do ponto e da linha (Dimensão, espessura, posição e organização no plano); - Compreender as expressões do ponto e as potencialidades expressivas da linha (direção dinâmica, espessura, ritmo, textura e movimento); - Projetar e representar formas com pontos e linhas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos alunos diferentes artistas que desenvolveram as suas obras com base nos conceitos e conteúdos apresentados. - Recolher e selecionar o material; <p>Atividade</p> <p>Elaboração de vários estudos numa folha A4 de desenhos elaborados apenas e só com pontos e linhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis HB e B; - Papel cavalinho A4; - Régua; - Borracha; - Caneta de feltro preto, azul escura ou castanha; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação direta; - Grelhas de avaliação; - Autoavaliação; - Heteroavaliação; <p>Registos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalhos realizados; - Apresentação dos trabalhos realizados;



Sumário: Linha de contorno e criação de texturas com pontos e linhas.

CONTEÚDOS	METAS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO /INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Texturas; - Superfície-Textura; - Texturas visuais; -A relatividade escalar; -Como fazer texturas com pontos e linhas. 	<ul style="list-style-type: none"> OG1 OG5 OG6 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender, o ponto e a linha como elementos de forma e de desenho; - Percecionar as formas visualmente (a linha de contorno no desenho); - Potencialidades expressivas do ponto e da linha no desenho; - Compreender a superfície e a textura - Representação de formas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender que diferentes escalas de leitura e perceção das texturas criadas (supertextura, texturas intermédias, intertexturas); - Conseguir criar diferentes tramas; -Explorar diferentes representações visuais; - Compreender as texturas como forma de representação, elemento formador de superfície e elemento caracterizador; - Compreender, o ponto e a linha como elementos de forma e de desenho; - Percecionar as formas visualmente (a linha de contorno no desenho); - Potencialidades expressivas do ponto e da linha no desenho; - Compreender a superfície e a textura - Representação de formas; Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos alunos diferentes artistas que desenvolveram as suas obras com base nos conceitos e conteúdos apresentados; - Exemplificar diferentes tipos de texturas que podem ser criadas apenas com linhas, pontos e recorrendo só a uma cor (neste caso o preto); - Recolher e seleccionar o material; <p>Atividade</p> <p>Criar uma composição de figuras humanas em diferentes planos recorrendo à representação com diferentes texturas a preto e branco;</p> <p>Construção de uma moldura em cartolina;</p> <p>Montagem de exposição com os trabalhos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis HB e B; - Papel cavalete A3; - Papel vegetal; - Imagem escolhida pelo aluno de uma figura humana; - Régua; - Borracha; - Caneta de feltro preto; - Tesoura; - Cartolina preta; - Cola UHU líquida; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação direta; - Grelhas de avaliação; - Autoavaliação; - Heteroavaliação; Registos - Trabalhos realizados; - Apresentação dos trabalhos realizados;

**ANEXO IV – PLANIFICAÇÕES DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A
UM POEMA’**

**Sumário:** Dinâmica e movimento. Vida e obra de Ana Hatherly. Interdisciplinaridade com a disciplina de Português e TIC

CONTEÚDOS	METAS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AVALIAÇÃO /INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Dinâmica e movimento; - Expressão do movimento; - Representação gráfica do movimento; - Composição. 	<ul style="list-style-type: none"> OG6 OG8 OG15 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Consciencializar as aprendizagens já adquiridas; - Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; - Selecionar e aplicar materiais tendo em conta as suas qualidades expressivas / estéticas; - Saber realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; - Conhecer os conceitos e terminologias das artes visuais; - Compreender a importância dos materiais riscadores para a qualidade expressiva do trabalho; - Identificar os elementos da forma; - Representação de formas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; - Desenvolver a criatividade e a expressividade; - Compreender a noção de suporte e de material de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e distinguir formas de contraste diferentes numa composição; - Análise estrutural da forma; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; - Compreender a dinâmica e o movimento na obra de arte; - Compreender a expressão do movimento; - Conhecer de forma genérica a artista Ana Hatherly; - Compreender a representação gráfica do movimento nas obras da artista; - Saber fazer representação de formas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Entender que a forma é constituída por elementos visuais; - Compreender como podem ser compostas diferentes texturas criando-se volumes diferentes; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos alunos diferentes artistas que desenvolveram as suas obras com base nos conceitos e conteúdos apresentados; - Conhecer de forma genérica a artista Ana Hatherly e algumas das suas obras; <p>Atividade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do poema ‘URGENTEMENTE’ de Eugénio de Andrade e com base no poema e com frases e/ou palavras suas, o aluno deverá compor e/ou estruturar um trabalho com diferentes expressões de movimentos, texturas e direções; 	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis HB e B; - Papel cavalete A4; - Borracha; - Canetas de feltro; - Lápis de cor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação direta; - Grelhas de avaliação; - Autoavaliação; - Heteroavaliação; Registos - Trabalhos realizados; - Apresentação dos trabalhos realizados;

**Sumário:** A cor. Interdisciplinaridade com a disciplina de Português e TIC

CONTEÚDOS	METAS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação / INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Cor -Qualidades da cor; - Contrastes da cor; - Luminosidade da cor; - Mistura das cores; - A cor e os sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> OG6 OG8 OG15 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Consciencializar as aprendizagens já adquiridas; - Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; -Selecionar e aplicar materiais tendo em conta as suas qualidades expressivas / estéticas; -Saber realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; -Conhecer os conceitos e terminologias das artes visuais; -Compreender a importância dos materiais riscadores para a qualidade expressiva do trabalho; -Identificar os elementos da forma; -Interpretar a expressividade da cor como elemento visual básico; - Representação de formas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; -Desenvolver a criatividade e a expressividade; -Compreender a noção de suporte e de material de expressão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e saber aplicar os conceitos apreendidos na proposta de trabalho anterior; -Identificar e distinguir formas de contraste diferentes numa composição; -Análise estrutural da forma; -Compreender técnicas de análise, representação e de registo; -Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; - Saber fazer representação de formas; - Compreender a relação luz-cor e a sua importância numa obra de arte; - Saber analisar e aplicar conceitos relacionados com as qualidades e luminosidade da cor e seus contrastes; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; - Aprender a interpretar e a analisar a relação das cores com os sentimentos; - Saber fazer representação de formas; - Entender que a forma é constituída por elementos visuais; - Aprender a interpretar e a analisar a relação das cores com os sentimentos; 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos alunos diferentes artistas que desenvolveram as suas obras com base nos conceitos e conteúdos apresentados; - Conhecer a importância da cor nas obras de arte. - Recolher e selecionar o material; <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação do poema 'URGENTEMENTE' de Eugénio de por meio da cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis HB e B; - Papel cavalinho A4; - Borracha; - Canetas de feltro; - Lápis de cor; 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação direta; - Grelhas de avaliação; - Autoavaliação; - Heteroavaliação; Registos - Trabalhos realizados; - Apresentação dos trabalhos realizados;



Sumário: Espaço e Campo Visual. Interdisciplinaridade com a disciplina de Português e TIC

CONTEÚDOS	METAS	COMPETÊNCIAS GERAIS	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS / ATIVIDADES	RECURSOS	AValiação/INSTRUMENTOS
<ul style="list-style-type: none"> - Espaço e Campo Visual: - Formatos do campo - Peso visual - Relação das formas - Ilusão de profundidade; - A organização do campo - Traçados organizadores - Composições estáticas e dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> OG5 OG6 OG7 OG8 OG15 	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; - Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; - Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; - Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Consciencializar as aprendizagens já adquiridas; - Selecionar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos; -Selecionar e aplicar materiais tendo em conta as suas qualidades expressivas / estéticas; -Saber realizar produções plásticas usando os elementos da comunicação e da forma visual; -Conhecer os conceitos e terminologias das artes visuais; -Compreender a importância dos materiais riscadores para a qualidade expressiva do trabalho; -Identificar os elementos da forma; - Representação de formas; - Compreender técnicas de análise, representação e de registo; - Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; -Desenvolver a criatividade e a expressividade; -Compreender a noção de suporte e de material de expressão; - Conceber organizações espaciais dominando regras elementares da composição; - Conceber projetos e organizar com funcionalidade e equilíbrio os espaços bidimensionais e tridimensionais; -Utilizar conhecimentos sobre a compreensão e representação do espaço nas suas produções; - Criar composições a partir de observações diretas e de realidades imaginadas utilizando os elementos e os meios da expressão visual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender e saber aplicar os conceitos apreendidos nas propostas de trabalho anteriores; - Relacionar o trabalho que será desenvolvido com os trabalhos desenvolvidos anteriormente, quer os da unidade 3 como da 4; -Identificar e distinguir formas de contraste diferentes numa composição; -Análise estrutural da forma; -Compreender técnicas de análise, representação e de registo; -Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação; - Conceber organizações espaciais dominando as regras elementares da composição; - Compreender a geometria no espaço como princípio organizador das formas; - Saber estruturar uma base de trabalho; - Organização no espaço o trabalho a desenvolver; - Interpretação da cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer aos alunos diferentes artistas que desenvolveram as suas obras com base nos conceitos e conteúdos apresentados; - Recolher e selecionar o material; <p>Atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver um trabalho gráfico sobre uma folha de jornal criada pelos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lápis HB e B; - Papel vegetal A4 e A3; - Papel cavalinho A3 e A4; - Jornal; - Canetas de feltro; - Lápis de cor; - Cola branca; - Borracha; - Pinceis; - Saco de plástico; - Guache ou outro tipo de tintas (verniz de unhas, aguarela, acrílico) 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação direta; - Grelhas de avaliação; - Autoavaliação; - Heteroavaliação; Registos - Trabalhos realizados; - Apresentação dos trabalhos realizados;

ANEXO V – FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO**Educação Visual**

Nome: _____ N° _____ Turma: _____

Parâmetros e indicadores de avaliação	1º Período			2º Período			3º Período		
	Raram ente	Às vezes	Quase sempre	Raram ente	Às vezes	Quase sempre	Raram ente	Às vezes	Quase sempre
Sou assíduo e pontual									
Estive atento									
Respeito as regras instituídas na sala de aula									
Respeito compromissos assumidos e cumpro prazos									
Demostrei interesse pelos assuntos tratados									
Fui capaz de colocar questões em diferentes situações.									
Fui capaz de organizar e desenvolver o meu trabalho sozinho.									
Tomei a iniciativa de apresentar novas ideias/propostas.									
Aceitei críticas ao meu trabalho e/ou comportamento.									
Fui perseverante, não desisti perante as dificuldades.									
Adquiri conhecimentos e fui capaz de os aplicar.									
Relaciono-me sem conflitos com a professora e os meus colegas.									
Respeito compromissos assumidos e cumpro prazos									
Demostrei interesse pelos assuntos tratados									
Colaborei positivamente nos trabalhos da turma e de grupo									
Dei a minha opinião e respeitei a dos outros.									
Procurei cultivar a amizade e a entre-ajuda.									
Fui capaz de relacionar criativamente os temas desenvolvidos na disciplina de educação visual.									
Fui capaz de articular criativamente os meus conhecimentos adquiridos na disciplina de educação visual com as outras disciplinas.									
Utilizei criativamente materiais e conhecimentos suplementares aos desenvolvidos em sala de aula.									

Considero que o mau trabalho pode ser traduzido pelo seguinte nível _____

Observações: _____

**ANEXO VI – MATERIAL DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM
INTERPRETADA’**



“o ponto é o círculo idealmente pequeno” Kandinsky

PONTO

Pode ter formas, cores ou dimensões diversas e cumpre uma função plástica a partir da variação destas três qualidades;

Cria tom e cor;

É a expressão mais simples da comunicação visual

Pode apresentar diferentes qualidades expressivas que derivam da sua dimensão, posição ou organização no plano bidimensional;

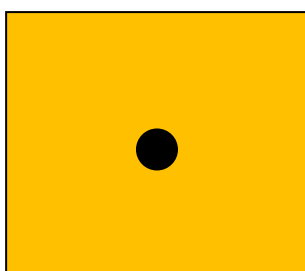
De acordo com o agrupamento e a sua repetição, o ponto cria padrões e texturas e sugere dinamismo e movimento;

Dimensões

Podem apresentar diferentes qualidades expressivas que derivam da sua dimensão, posição e organização num determinado plano;

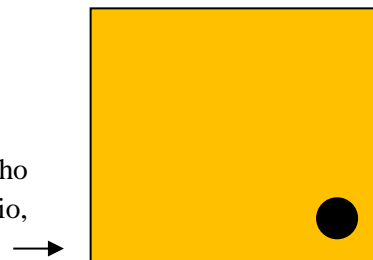
De acordo com a posição no plano pode criar sensação de estabilidade, instabilidade, movimento, e tensão;

Posição no plano

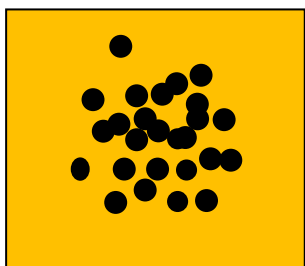


← O ponto no centro geométrico do trabalho transmite sensação de equilíbrio ou estabilidade.

O ponto num extremo do trabalho dá a sensação de desequilíbrio, instabilidade ou fuga.

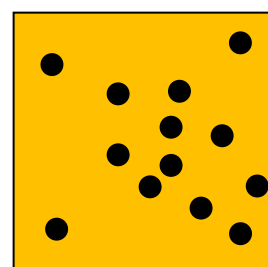


Organização plano



← Concentração

Dispersão →



Qualidades

Forma, a dimensão e cor



Unidade Didática 'Imagem Interpretada'

Disciplina de Educação Visual

O PONTO E A LINHA

7º ANO

(apontamentos)

"A line is a dot that went for a walk" (autor desconhecido)

LINHA

É geradora de superfícies de contorno ou de recorte,

Modeladora de forma;

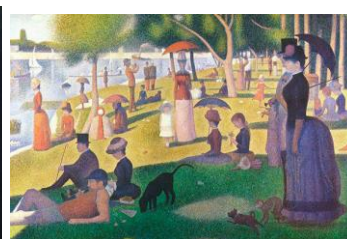
Elemento de construção e de significação;

Desempenha funções plásticas essenciais quer nas representações perspéticas, quer na salientação de volumes e profundidades, com tramas, sobreposições de traços ou linhas entrecruzadas;

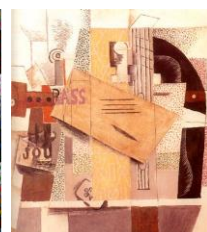
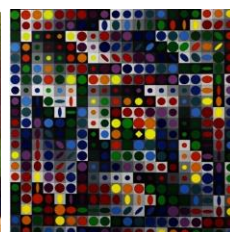
Pode servir para definir a forma e ter valor plástico, adquirindo diferentes expressões;

As linhas podem ser retas, curvas, quebradas, onduladas, etc

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS DE ARTE



O Ateliê, 1940, óleo sobre tela, Vieira da Silva; A Revolta das Bonecas, 1916, Eduardo Viana; Alguns círculos, 1926, Vassily Kandinsky; Sunday Afternoon on the Island of La Grand Jatte, 1884-86, Georges Seurat.



Passage du Puits-Bertin (Clichy) - Paul Signac; Composição abstrata. Estudo B, 1913, Amadeu de Sousa Cardoso; Orion-MC Victor Vasarely; O violino, Petróleo, Pablo Picasso; Violino e Cântaro, Braque;



Unidade Didática 'Imagem Interpretada'

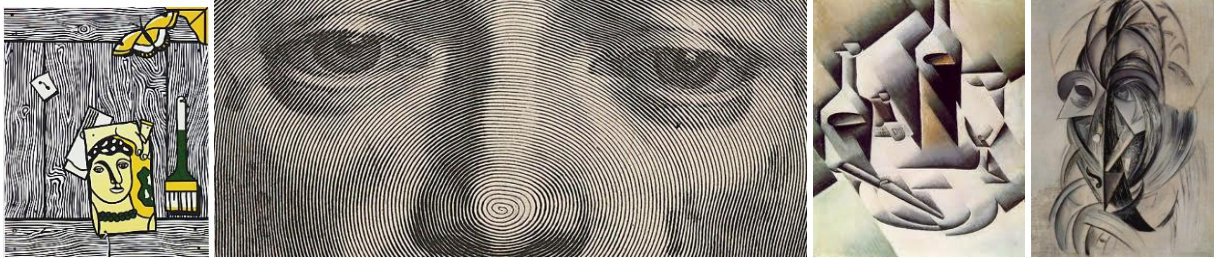
Disciplina de Educação Visual

O PONTO E A LINHA


7º ANO

(apontamentos)

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS



Roy Lichtenstein Trompe-loeilwith Leger Head and Paintbrush; Desenho de Jesus feito com uma única linha. (<http://www.mundogump.com.br/desenho-de-jesus-feito-com-uma-unica-linha/>); Natureza morta com garrafa e faca, Juan Gris; A Cabeça, Santa-Rita.

	<p>Unidade Didática 'Imagem Interpretada'</p> <p>Disciplina de Educação Visual</p> <p>LINHA DE CONTORNO EM DESENHO E</p> <p>TEXTURAS</p>	<p>7º ANO</p> <p>(apontamentos)</p>
---	--	--

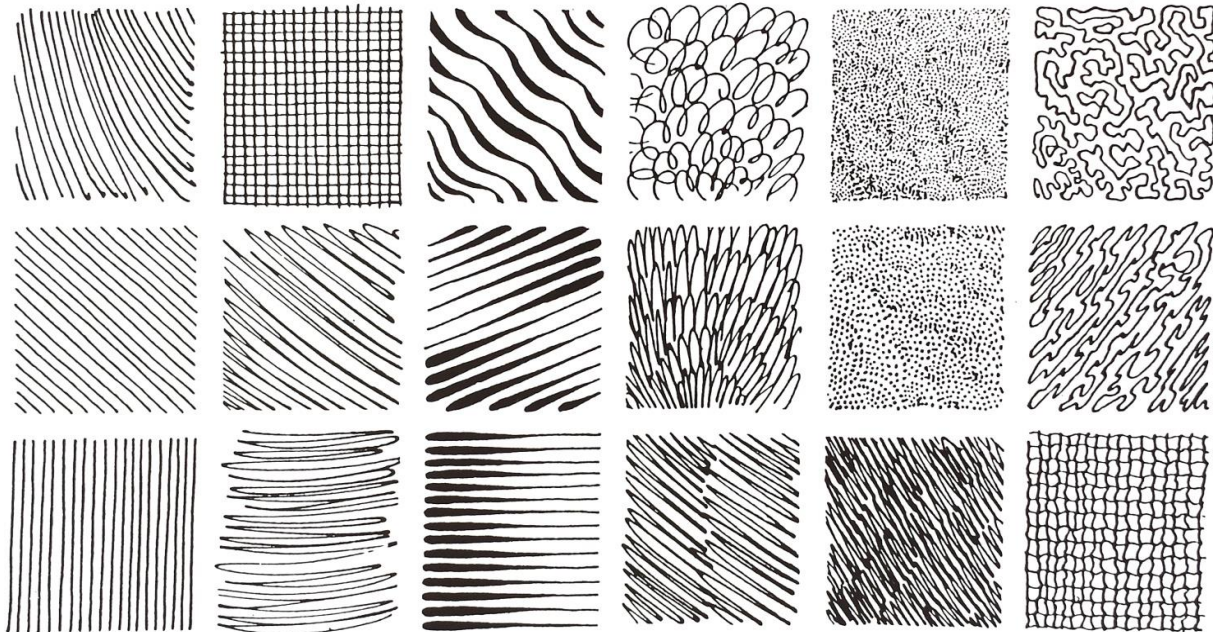
LINHA DE CONTORNO EM DESENHO

Destacar a forma do fundo, ou seja, focá-la bem, identificar a forma global como massa e saber identificar mentalmente a forma pela linha de contorno.



Picasso(Pomba da paz) e Magritte (A grande família; A Promessa)

EXEMPLO DE ALGUMAS POSSÍVEIS TEXTURAS





Unidade Didática 'Imagem Interpretada'
Disciplina de Educação Visual
**LINHA DE CONTORNO EM DESENHO E
TEXTURAS**

7º ANO
(apontamentos)

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS DE ARTE



Campo de trigo com corvos, Vicent Van Gogh; Jovem com bandolim, de Pablo Picasso (1910);
Perseguição de Carlo Carrà;



Autorretrato, David Hockney; Flores de Andy Warhol.

**ANEXO VII – PROPOSTAS DE TRABALHO DA UNIDADE DIDÁTICA
'IMAGEM INTERPRETADA'**



Unidade Didática 3

Externato de São José, Restelo
Disciplina de Educação Visual

Proposta de Trabalho 1 – O PONTO E A LINHA

7º ANO
(exercício)

Objetivos:

- Compreender, o ponto e a linha como elementos de forma;
- Potencialidades expressivas do ponto e da linha;
- Análise das expressões do ponto;
- Representação de formas;
- Compreender técnicas de análise, representação e de registo;
- Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação.

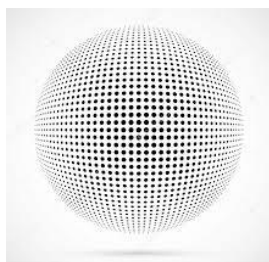
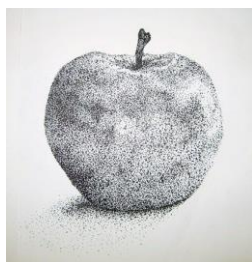
Material:

- | | |
|--|---|
| Lápis HB e B;
Papel cavalinho A4;
Régua; | Borracha;
Caneta de feltro preta ou de cor escura; |
|--|---|

Trabalho:

Divida uma folha de papel cavalinho A4 em seis partes iguais e em cada umas das partes desenvolva as seguintes experiências:

- 1ª Parte – desenhe um cubo apenas com pontos;
- 2ª Parte – desenhe uma esfera apenas com pontos;
- 3ª Parte – desenhe nuvens apenas com pontos;
- 4ª Parte – desenhe cubo apenas com linhas;
- 5ª Parte – desenhe uma esfera apenas com linhas;
- 6ª Parte – desenhe uma árvore apenas com linhas.



Avaliação:

DOMÍNIOS	PESO	INDICADORES	PESO
Conhecimentos e competências	70 %	Domínio da linguagem técnica	40 %
		Expressão criativa	30 %
Atitudes e comportamentos	30 %	Participação e interesse	10 %
		Respeito e tolerância para com os outros	10 %
		Autonomia	10 %



Unidade Didática 3

Externato de São José, Restelo
Disciplina de Educação Visual
**Proposta de Trabalho 2 – LINHA DE CONTORNO E
TEXTURAS**

7º ANO
(exercício)

Objetivos:

- Compreender, o ponto e a linha como elementos de forma e de desenho;
- Percecionar as formas visualmente (a linha de contorno no desenho);
- Potencialidades expressivas do ponto e da linha no desenho;
- Compreender a superfície e a textura
- Representação de formas;
- Compreender técnicas de análise, representação e de registo;
- Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação.

Material:

Lápis HB e B	Caneta de feltro preto
Borracha	Tesoura
Papel cavalinho A3	Cartolina preta
Papel vegetal	Cola UHU líquida
Régua de 50 cm	Imagem escolhida pelo aluno de figura humana

Trabalho:

Selecione uma fotografia ou imagem de uma pessoa de corpo inteiro ou apenas de cabeça e tronco.

Através da perceção visual da linha de contorno e recorrendo ao papel vegetal, desenhe as linhas de contorno da imagem selecionada.

Fazendo quíptico com o papel vegetal, com a linha de contorno da imagem selecionada, estude e estruture uma composição com repetição, das vezes que considerar necessárias, da linha de contorno da imagem. Deverá ter o cuidado de criar uma composição equilibrada na sua folha de papel cavalinho.

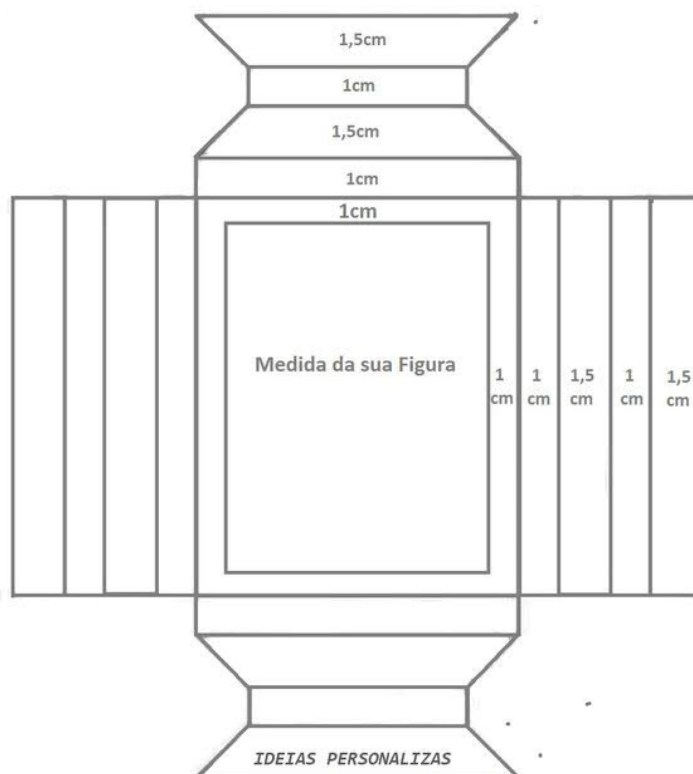
Deverá garantir que na composição criada sempre que houver sobreposição das linhas de contorno estas apareçam ou desapareçam, consoante se encontrem à frente ou a trás, criando assim diferentes planos de trabalho.

Após a estruturação da composição das imagens, utilizando apenas uma caneta preta e recorrendo aos conceitos do ponto e da linha, aplique diferentes texturas de forma a que se percebam os vários planos da composição.

NOTA: Cada figura será preenchida com diferentes texturas de forma a garantir que se percebem os diferentes planos e as diferentes imagens desenhadas.



Construa uma moldura com uma cartolina preta, de acordo com as indicações da seguinte imagem:



Avaliação:

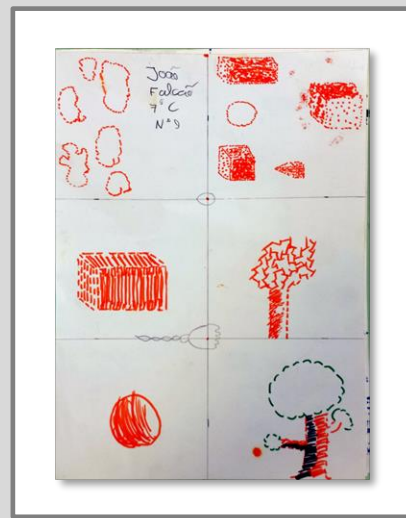
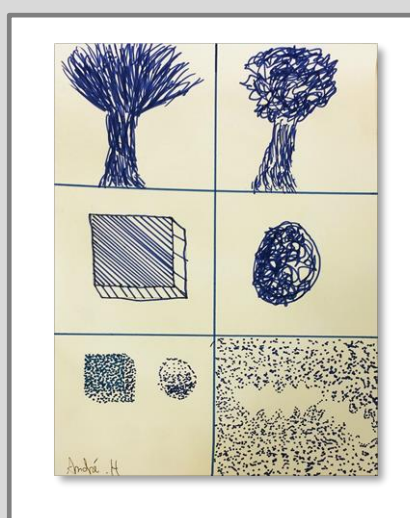
DOMÍNIOS	PESO	INDICADORES	PESO
Conhecimentos e competências	70 %	Domínio da linguagem técnica	40 %
		Expressão criativa	30 %
Atitudes e comportamentos	30 %	Participação e interesse	10 %
		Respeito e tolerância para com os outros	10 %
		Autonomia	10 %

**ANEXO VIII – TRABALHOS DOS ALUNOS REFERENTES AOS
EXERCÍCIOS DA UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’**

Unidade Didática 'Imagem Interpretada'

Proposta de Trabalho 1 – O PONTO E A LINHA

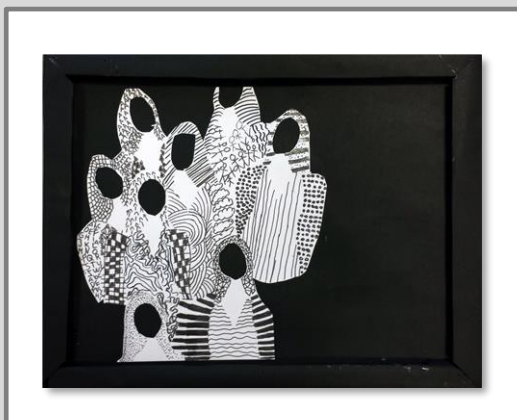
Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’

Proposta de Trabalho 2 – LINHA DE CONTORNO E TEXTURAS

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’

Proposta de Trabalho 2 – LINHA DE CONTORNO E TEXTURAS

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos (continuação).



Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’

Proposta de Trabalho 2 – LINHA DE CONTORNO E TEXTURAS

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos (continuação).



Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’

Proposta de Trabalho 2 – LINHA DE CONTORNO E TEXTURAS

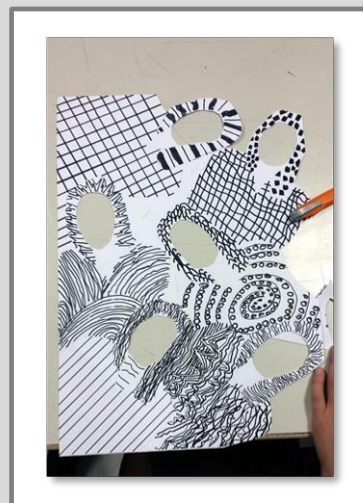
Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos (continuação).



**ANEXO IX – ALUNOS A DESENVOLVEREM O TRABALHO DA
UNIDADE DIDÁTICA ‘IMAGEM INTERPRETADA’**

Unidade Didática 'Imagem Interpretada'

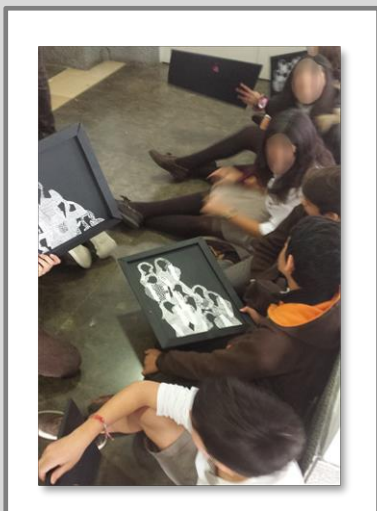
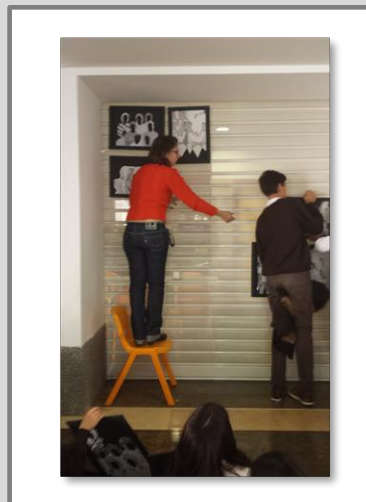
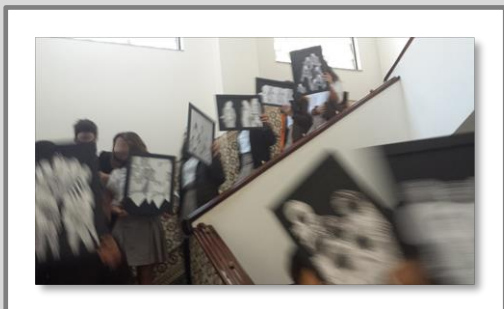
Alunos a desenvolverem os trabalhos da proposta de trabalho 1 e 2.



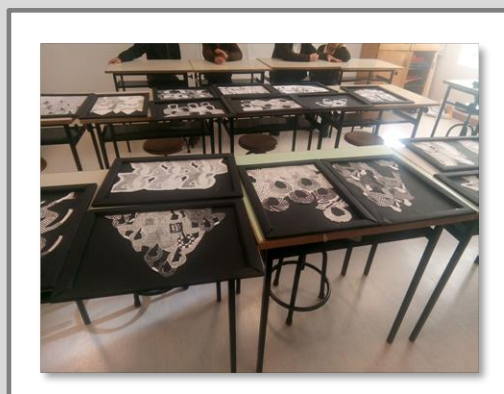
**ANEXO X – MONTAGEM DA EXPOSIÇÃO DA UNIDADE DIDÁTICA
'IMAGEM INTERPRETADA' E AUTOAVALIAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS
TRABALHOS**

Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’

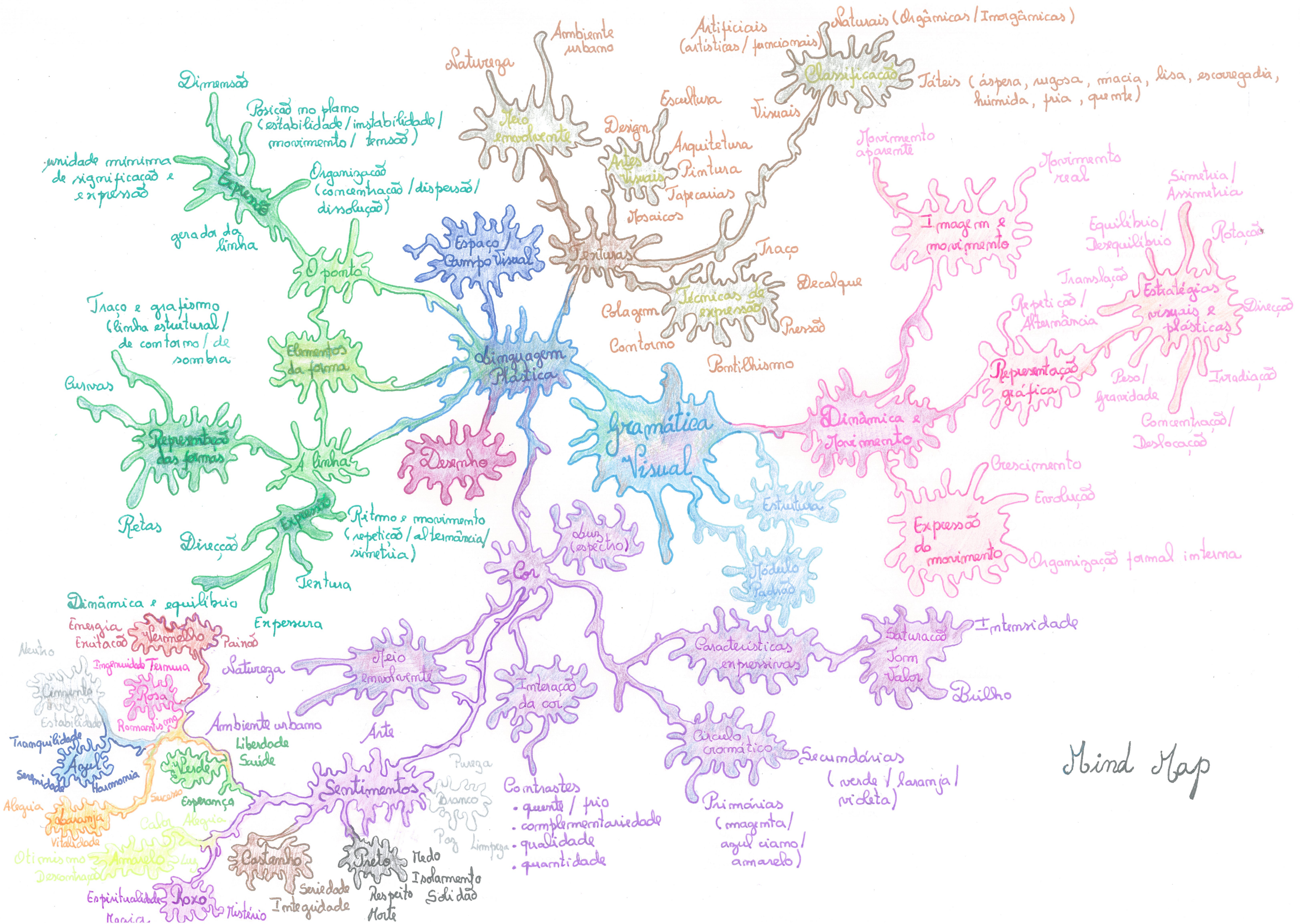
Alunos a montarem a exposição dos seus trabalhos, respetiva reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo das aulas.



Unidade Didática ‘Imagem Interpretada’
Autoavaliação e avaliação dos trabalhos.

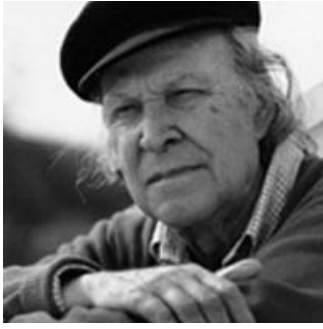


ANEXO XI – ‘MIND MAP’



Mind Map

ANEXO XII – POEMA URGENTEMENTE” DE EUGÉNIO DE ANDRADE



Eugénio de Andrade (Poeta)

(pseudónimo José Fontinhas)

Nasceu a 19 de Janeiro de 1923 no Fundão, Póvoa de Atalaia e faleceu a 13 de Junho de 2005 no Porto (wikipedia)

POEMA “URGENTEMENTE”

É urgente o amor

É urgente um barco no mar

É urgente destruir certas palavras,

ódio, solidão e crueldade,

alguns lamentos, muitas espadas.

É urgente inventar alegria,

multiplicar os beijos, as searas,

é urgente descobrir rosas e rios

e manhãs claras.

Cai o silêncio nos ombros e a luz

impura, até doer.

É urgente o amor, é urgente

permanecer.

Eugénio de Andrade, in "Até Amanhã"

**ANEXO XIII – MATERIAL DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM
POEMA’**

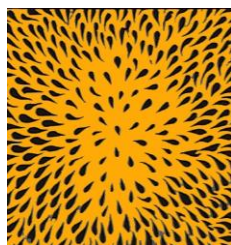
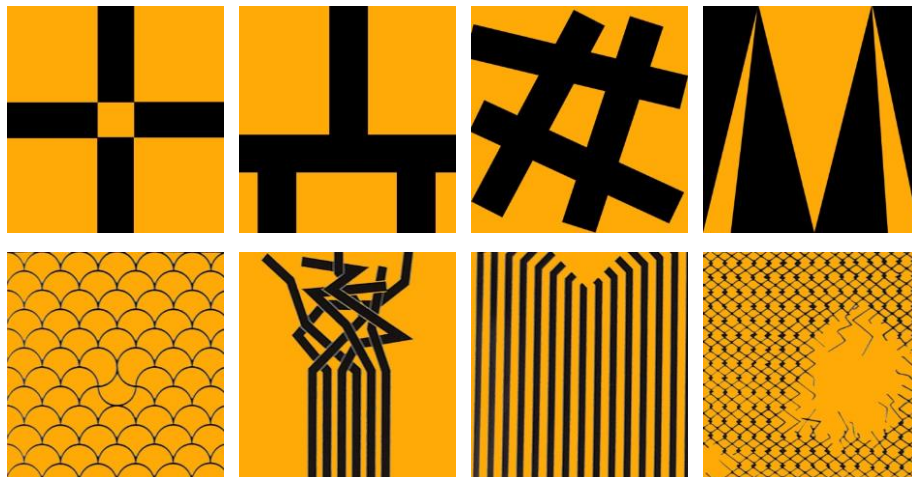
DINÂMICA E MOVIMENTO



Representação gráfica do movimento



Efeito dinâmico que acentua o efeito de movimento



Efeito de concentração, movimento do centro para fora, dirigido para o centro



Efeito de irradiação, com deslocação do centro para fora.



Efeito de direção de baixo para cima, a partir de um ponto, com alargamento na parte superior



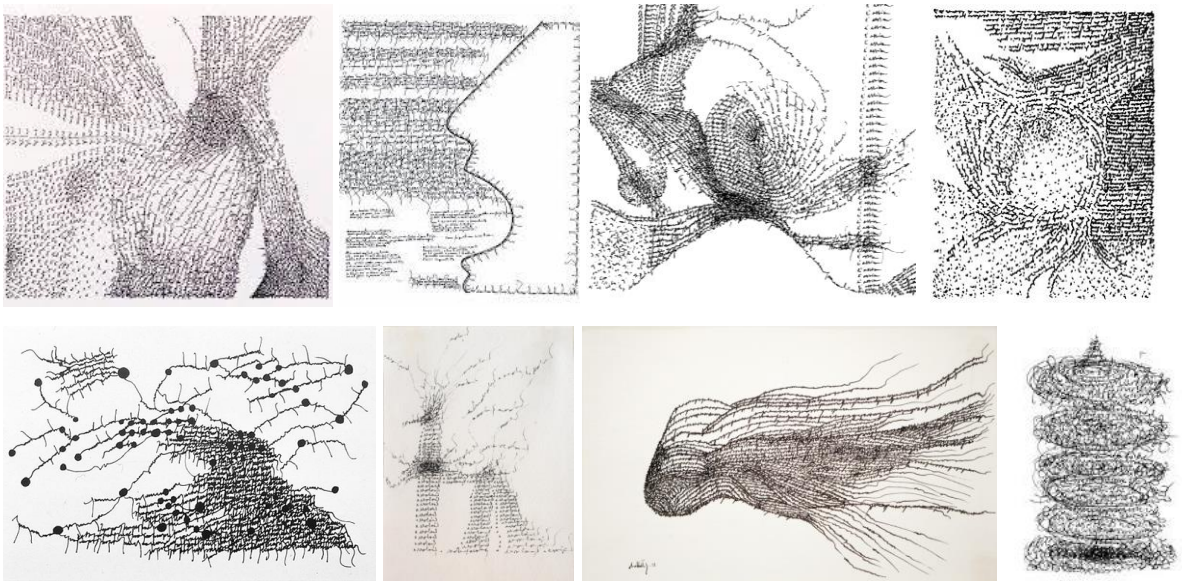
Efeito de movimento de cima para baixo, correspondendo à força da gravidade

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS



Discussão durante um jogo, de Jan Steen; Hieróglifo dinâmico do BalTabarin, de Gino Severini (1912); Mobile de Alexander Calder; Composição de Kandinsky.

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS DE ANA HATHERLY

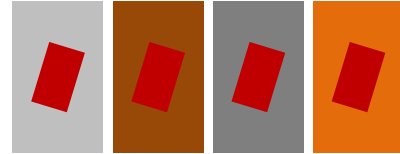


A COR

TOM ou TONALIDADE



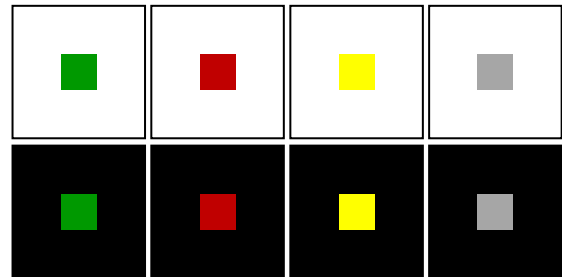
INTENSIDADE ou SATURAÇÃO



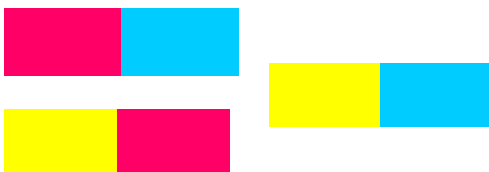
LUMINOSIDADE ou VALOR



LUMINOSIDADE CROMÁTICA EM FUNÇÃO DA COR DO FUNDO

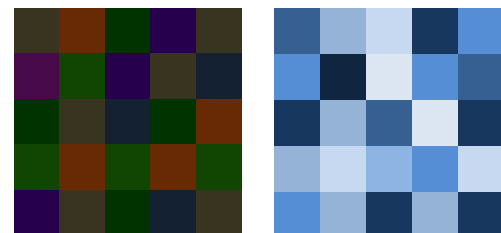


CONTRASTE DAS CORES PRIMÁRIAS

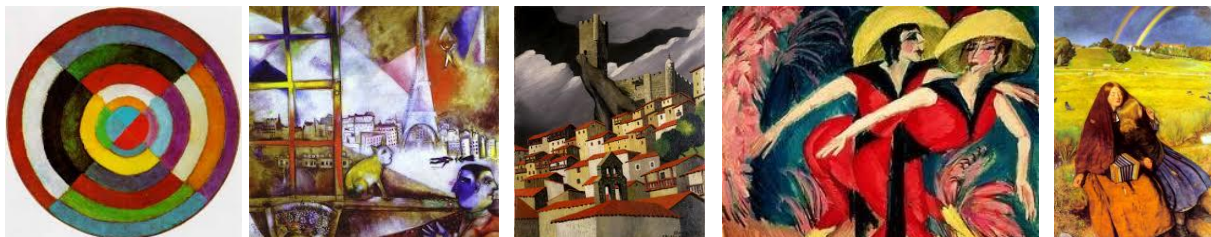


CONTRASTE CLARO-ESCURO

CONTRASTE DE QUALIDADE



EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS



Disco, 1912-1013, Robert Delaunay (1885-1941); Paris pela janela, 1913, Marc Chagall (1887-1985); Paisagem de Frias, 1932, Domonguez Alvarez (1906-1942); As bailarinas de Ernst Ludwig Kirchner; A jovem cega de John Everett Millais.



Externato de S. José
Ilhas das Comarcas

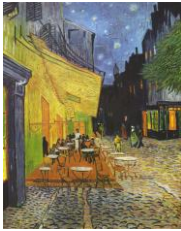
Unidade Didática 'Dar Cor a um Poema'
Disciplina de Educação Visual

A COR

7º ANO

(apontamentos)

EXEMPLO DE ALGUMAS OBRAS



Terraço do Café à Noite, Vicent Van Gogh; S.M., 1961, Joaquim Rodrigo (1912-1998); Os girassóis de Vicent Van Gogh; A ponte de Westminster de Derain

Azul

tranquilidade,
serenidade e
harmonia

Verde

esperança,
liberdade, saúde e
vitalidade

Amarelo

luz, calor,
descontração,
otimismo e
alegria

Roxo

espiritualidade,
magia e mistério

Rosa

romantismo,
ternura,
ingenuidade

Vermelho

paixão, energia e
excitação

Laranja

alegria, vitalidade,
prosperidade e
sucesso

Marrom

seriedade e
integridade

Cinza

neutralidade
e estabilidade

Branco

paz, pureza e
limpeza

Preto

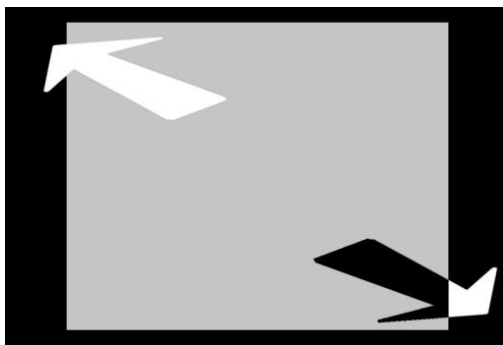
respeito, morte,
isolamento, medo,
solidão



O artista (desenhador, pintor, fotógrafo), antes de dar início ao desenvolvimento do seu trabalho começa por observar todo o seu campo visual, mas quando cria as suas imagens selecionam os limites do campo visual que considera mais importante e correto.

Vista da cidade de Lisboa, possíveis planos de trabalho de um artista.

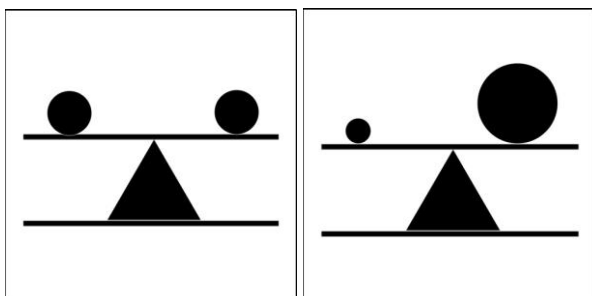
Espaço do campo, tensão visual do centro para os lados, em eixos sobre as medianas e as diagonais.



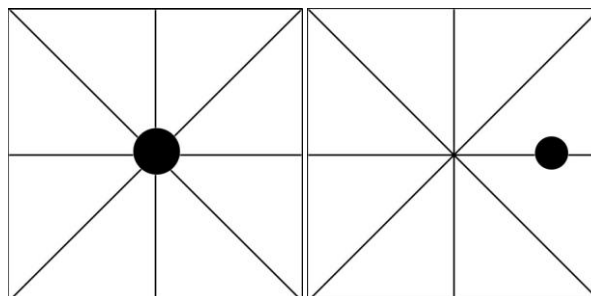
Espaço do campo, tensão visual do centro para os lados, em eixos sobre as medianas e as diagonais.



Peso visual de diferentes formas no campo.



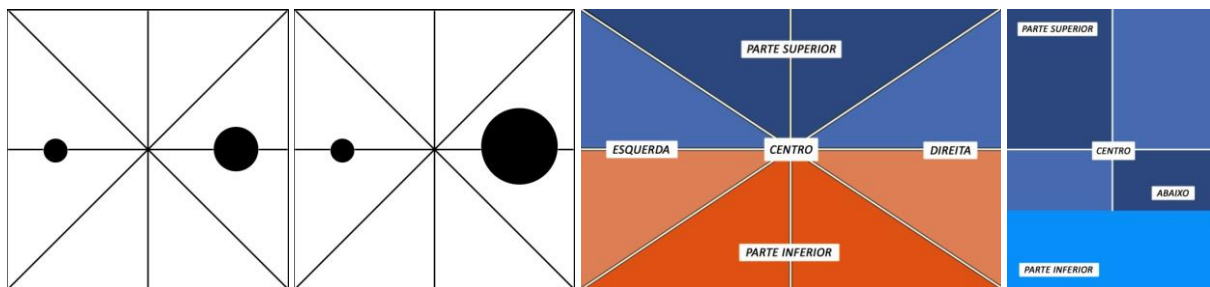
Peso visual de uma forma num campo de trabalho, de acordo com a sua situação.



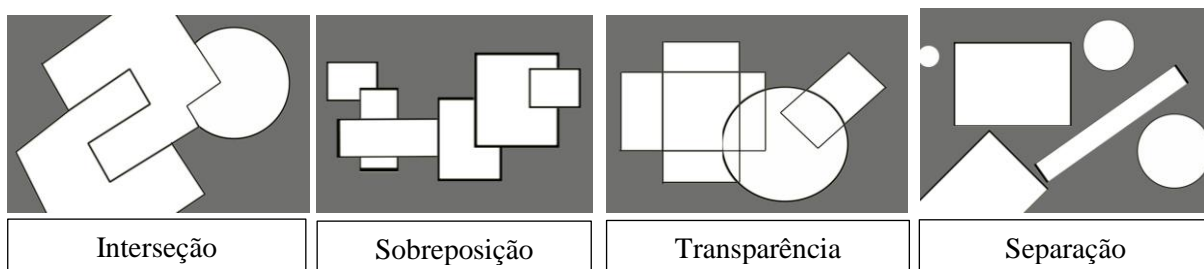


Peso visual de uma forma num campo de trabalho, de acordo com a sua dimensão.

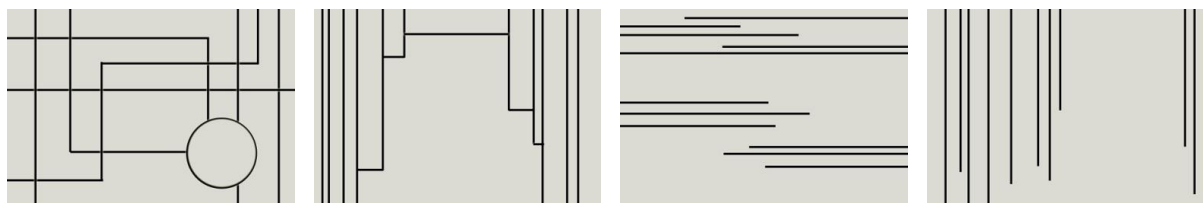
Linhas imaginárias, no sentido horizontal e vertical, que estabelecem as relações espaciais num suporte bidimensional horizontal e vertical.



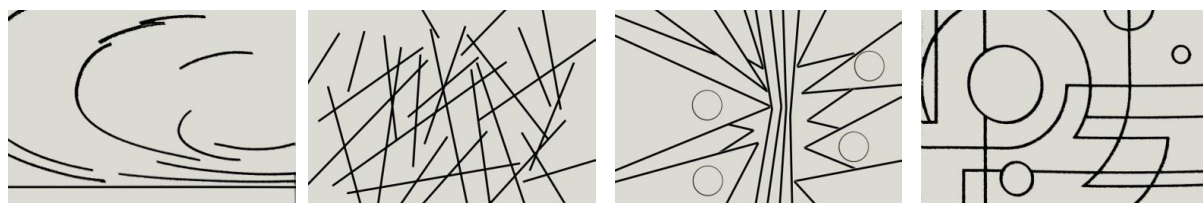
Relação das formas no campo



Composições estáticas



Composições dinâmicas



**ANEXO IV – PROPOSTAS DE TRABALHO DA UNIDADE DIDÁTICA
'DAR COR A UM POEMA'**



Unidade Didática 4

Externato de São José, Restelo
Disciplina de Educação Visual

Proposta de Trabalho 1 – DINÂMICA E MOVIMENTO – ANA HATHERLY

7º ANO
(exercício)

Objetivos:

- Compreender a dinâmica e o movimento na obra de arte;
- Compreender a expressão do movimento;
- Conhecer de forma genérica a artista Ana Hatherly e algumas das suas obras;
- Compreender a representação gráfica do movimento nas obras da artista;
- Saber fazer representação de formas;
- Entender que a forma é constituída por elementos visuais;
- Compreender como podem ser compostas diferentes texturas criando-se volumes diferentes;
- Compreender técnicas de análise, representação e de registo;
- Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação.

Material:

Lápis HB e B;

Papel cavalinho A4;

Borracha;

Lápis de cor;

Caneta de feltro;

Trabalho:

- Leia o poema 'URGENTEMENTE' de Eugénio de Andrade;
- Debata o poema e o que este lhe transmite em grupos de três ou quatro;
- Divida uma folha de papel cavalinho A4 em duas partes e com base no poema estruture duas ideias iniciais de forma que possa dar ao poema, recorrendo a diferentes expressões de movimentos, texturas e direções (inspire-se na obra de Ana Hatherly).

Avaliação:

DOMÍNIOS	PESO	INDICADORES	PESO
Conhecimentos e competências	70 %	Domínio da linguagem técnica	40 %
		Expressão criativa	30 %
Atitudes e comportamentos	30 %	Participação e interesse	10 %
		Respeito e tolerância para com os outros	10 %
		Autonomia	10 %

Proposta de Trabalho 2 – A COR

Objetivos:

- Compreender e saber aplicar os conceitos apreendidos na proposta de trabalho anterior;
- Saber fazer representação de formas;
- Entender que a forma é constituída por elementos visuais;
- Compreender técnicas de análise, representação e de registo;
- Compreender a relação luz-cor e a sua importância numa obra de arte;
- Saber analisar e aplicar conceitos relacionados com as qualidades e luminosidade da cor e seus contrastes;
- Aprender a interpretar e a analisar a relação das cores com os sentimentos;
- Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação.

Material:

Lápis HB e B;

Papel cavalinho A4;

Borracha;

Lápis de cor;


Caneta de feltro preto, azul escura ou castanha;

Trabalho:

- No centro de uma folha de papel cavalinho A4 desenhe uma malha quadrangular de quatro por quatro quadrados com 4 cm de lado;
- Com base no poema ‘URGENTEMENTE’ de Eugénio de Andrade pinte cada quadrado com uma cor de acordo com os sentimentos que vai sentindo à medida que lê o poema;
- Debate de ideias sobre o trabalho desenvolvido em grupos de 4.

Avaliação:

DOMÍNIOS	PESO	INDICADORES	PESO
Conhecimentos e competências	70 %	Domínio da linguagem técnica	40 %
		Expressão criativa	30 %
Atitudes e comportamentos	30 %	Participação e interesse	10 %
		Respeito e tolerância para com os outros	10 %
		Autonomia	10 %

 <p>Externato de S. José Imãs Dominicanas</p> <p>Unidade Didática 4</p>	<p>Externato de São José, Restelo Disciplina de Educação Visual</p> <p>Proposta de Trabalho 3 – ESPAÇO E CAMPO VISUAL</p>	<p>7º ANO (exercício)</p>
--	--	--------------------------------------

<p>Objetivos:</p>
<p>Compreender e saber aplicar os conceitos apreendidos na proposta de trabalho anterior;</p> <p>Relacionar o trabalho que será desenvolvido com os trabalhos desenvolvidos anteriormente, quer os da unidade 3 como da 4;</p> <p>Conceber organizações espaciais dominando as regras elementares da composição;</p> <p>Compreender a geometria no espaço como princípio organizador das formas;</p> <p>Compreender as relações do ser humano com o espaço: proporção, escala, movimento, ergonomia e antropometria;</p> <p>Saber estruturar uma base de trabalho;</p> <p>Organização no espaço o trabalho a desenvolver;</p> <p>Saber trabalhar a cor de acordo com os sentimentos;</p> <p>Interpretação da cor.</p> <p>Dominar instrumentos de registo, diferentes materiais e técnicas de representação.</p>

<p>Material:</p>		
<p>Lápis HB e B; Papel vegetal A4 e A3; Papel cavalinho A3; Jornal;</p>	<p>Canetas de feltro; Lápis de cor; Cola branca; Borracha;</p>	<p>Pinceis; Saco de plástico; Guache ou outro tipo de tintas (verniz de unhas, aguarela, acrílico)</p>

<p>Trabalho:</p>
<p>Nas folhas de papel cavalinho A4 elabore pelo menos três estudo do trabalho a desenvolver com base na proposta de trabalho 1 e 2;</p> <p>Corte partes de jornal apenas, apenas com texto de letras pequenas (sem imagens e sem letras grandes), tenha em atenção o estudo que escolher para fazer as suas colagens;</p> <p>Cole, na folha de papel cavalinho A3, recorrendo a cola branca, o jornal que recortou;</p> <p>Transponha o trabalho final que escolheu para a sua base de trabalho do jornal recorrendo ao papel vegetal;</p>

Recorrendo aos guaches, aguarelas ou outro material que considere adequado ao trabalho que pretende desenvolver sobre a folha de jornal, componha o trabalho final;

Tenha em atenção que deverá usar tintas de forma a que estas fiquem transparentes, de forma a que o jornal faça parte do trabalho que está a desenvolver e deixe algumas áreas sem serem pintadas;

Debate sobre os trabalhos desenvolvidos;

Avaliação:			
DOMÍNIOS	PESO	INDICADORES	PESO
Conhecimentos e competências	70 %	Domínio da linguagem técnica	40 %
		Expressão criativa	30 %
Atitudes e comportamentos	30 %	Participação e interesse	10 %
		Respeito e tolerância para com os outros	10 %
		Autonomia	10 %

**ANEXO XV – TRABALHOS DOS ALUNOS REFERENTES AOS
EXERCÍCIO DA UNIDADE DIDÁTICA ‘DAR COR A UM POEMA’**

Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’

Proposta de Trabalho 1 – DINÂMICA E MOVIMENTO – ANA HATHERLY

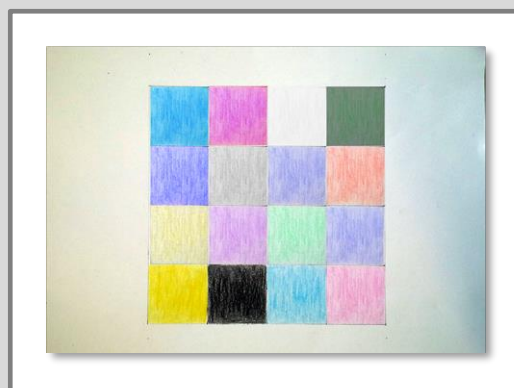
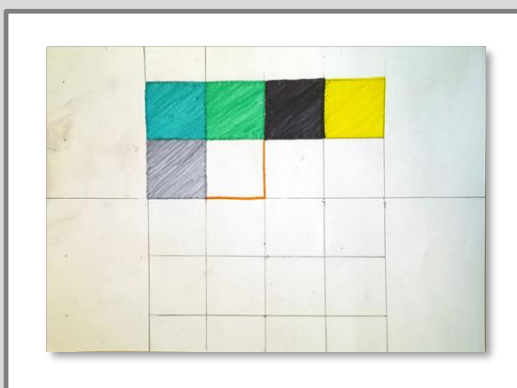
Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’

Proposta de Trabalho 2 – A COR

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’

Proposta de Trabalho 3 – ESPAÇO E CAMPO VISUAL – estudos

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática ‘Dar Cor a um Poema’

Proposta de Trabalho 3 – ESPAÇO E CAMPO VISUAL – construção das bases de trabalho com papel de jornal

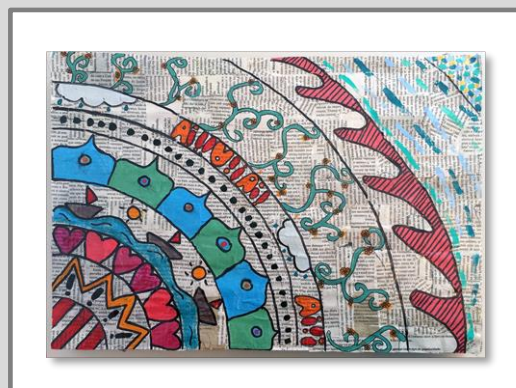
Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática 'Dar Cor a um Poema'

Proposta de Trabalho 3 – ESPAÇO E CAMPO VISUAL

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática 'Dar Cor a um Poema'

Proposta de Trabalho 3 – ESPAÇO E CAMPO VISUAL

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.



Unidade Didática 'Dar Cor a um Poema'

Proposta de Trabalho 4 – PLANIFICAÇÃO DE SÓLIDOS

Exemplo de alguns trabalhos elaborados pelos alunos.

