

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**A Importância Pedagógica das Artes Visuais  
no 2º ciclo do Ensino Básico**

**Atividades desenvolvidas com estudantes do 6º ano na  
Escola Drº António Francisco Colaço em Castro Verde**

Arnaldo Luís Pinto Nobre Vargas

Relatório da prática de ensino supervisionada

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no  
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor Francisco Baptista Gil

**2012**

**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**A Importância Pedagógica das Artes Visuais  
no 2º ciclo do Ensino Básico**

**Atividades desenvolvidas com estudantes do 6º ano na  
Escola Drº António Francisco Colaço em Castro Verde**

Arnaldo Luís Pinto Nobre Vargas

Relatório da prática de ensino supervisionada

Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no  
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Doutor Francisco Baptista Gil

**2012**

# **A Importância Pedagógica das Artes Visuais no 2º ciclo do Ensino Básico**

**Atividades desenvolvidas com estudantes do 6º ano na  
Escola Drº António Francisco Colaço em Castro Verde**

## **“Declaração de Autoria de Trabalho”**

“Declaro ser o autor deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluídas.”

«Copyright»

**Arnaldo Luís Pinto Nobre Vargas**

“A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.”.

***Dedicatória***

Aos meus *Pais*,

à minha *Avó*,

e a todos que acreditam em mim e me acompanham dia-a-dia.

## *Agradecimento*

Em primeiro lugar, tenho de agradecer aos que me estão próximo: aos meus pais e à minha avó. Estes sim, são os verdadeiros heróis da minha existência, acreditaram e acreditam sempre nas minhas capacidades, de forma incondicional, nunca desistiram de mim.

*Obrigado, eu adoro-vos!*

Para além de agradecer aos que me estão próximo, não posso deixar de agradecer a todos que se cruzaram comigo ao longo da vida, esses também, contribuíram inconscientemente - ou talvez não – na construção de quem sou. Poderia eventualmente destacar alguém, mas seria um exercício desmesurado, posso referir e de forma inclusiva a todos os professores que conheci e que foram preponderantes na minha formação como ser humano.

Hoje e na base deste mestrado, agradeço a todos os professores que me fizeram olhar para o conhecimento científico de uma forma interessante, deixando o rastilho do saber, e na vontade de saber mais.

Não podia deixar de agradecer ao Coordenador do Mestrado e meu Orientador, Professor Doutor Francisco Baptista Gil, que pelo seu carácter humanista, soube acompanhar e compreender as dificuldades que surgiram nesta jornada da minha vida, e sem esquecer a pronta disponibilidade que contribuiu sempre na clarificação de possíveis dúvidas.

À minha orientadora cooperante, Professora Maria José Gorgulho, e também o meu reconhecimento ao seu par pedagógico, professora Adelina Mestre e alunos que participaram neste trabalho pela sua colaboração, entusiasmo e disponibilidade, agradeço de forma sincera o seu contributo.

À Escola E.B. 2,3 Drº António Francisco Colaço de Castro Verde e ao Conselho Diretivo, na pessoa do Diretor José dos Reis Correia bem como aos restantes membros da direção e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos, pelo encorajamento e apoio. Para todos que ao longo desta caminhada me demonstraram o seu carinho, me deram ânimo e tiveram sempre palavras de apreço...

*A todos o meu sincero, obrigado!*

*“O professor medíocre diz;  
o bom professor explica;  
o professor superior demonstra;  
o grande professor inspira”.*

*“O verdadeiro mestre não é o que ensina, mas o que inspira”.*

*William Ward (1860)*

## RESUMO

O objetivo deste trabalho teve como principal finalidade incluir a interpretação das obras de arte, nas suas diferentes dimensões, como componentes integradoras do conhecimento nas artes visuais. O contacto com a arte é um dos propósitos implícitos nesta proposta. A convicção da importância do contacto dos alunos com a obra de arte. Da educação estética na formação integral do ser humano e na apetência pelo prazer das artes no seu contexto, assim como a constatação da ausência do diálogo com a obra de arte no programa da disciplina, conduziu-nos à elaboração, experimentação e reflexão sobre um conjunto de atividades de apreciação estética que envolveram a análise e interpretação de obras de arte, bem como com a transmissão de conhecimentos de história de arte, à execução de trabalhos de expressão plástica.

As obras de arte, prestam-se a uma pluralidade de interpretações, desenvolvem a sensibilidade e a imaginação, desempenhando por isso um papel importante na experiência pessoal dos indivíduos.

O convívio com a arte é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo nos valores superiores da humanidade.

É hoje quase lugar-comum a referência à importância das atividades expressivo-artísticas no desenvolvimento “harmonioso” da pessoa humana.

Dada a natureza prática das atividades de desenho, de pintura e de criatividade, envolvem os alunos e criam um ambiente propício para a aprendizagem.

Após a análise e reflexão dos resultados desta experiência, o estudo permite concluir que os alunos estão recetivos a este tipo de experiências e aprendizagens. O diálogo com a obra de arte, associado à transmissão de conhecimentos de história de arte e à realização de trabalhos de expressão plástica, contribui para o aumento do entusiasmo e motivação nos alunos, para o desenvolvimento das suas capacidades de perceção e interpretação de significados, para a superação de dificuldades nas suas produções plásticas e para o aumento da confiança e autoestima face às suas capacidades de expressão, o que torna fundamental a introdução deste tipo de atividades nas nossas atuais práticas letivas.

**Palavras-chave:** Educação Artística; Criatividade; Apreciação estética e artística Abordagem pedagógica de obras de arte.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this study was to include the interpretation of work of arts in its several dimensions, as integrating components of knowledge in visual arts. The contact with art is one of the purposes implicit in this proposal as well as the conviction of the importance of the contact with the students' artwork. The aesthetic education in the integral formation of the human being and his desire for pleasure in arts in context, as well as the absence of dialogue with the artwork in the curriculum, led us to the development, experimentation and reflection about a set of activities involving aesthetic appreciation which involved the analysis and interpretation of works of art, the transmission of knowledge of art history, and the making of works of artistic expression.

This study aimed to include the main interpretation of works of art, in its various dimensions, such as integrating components of knowledge in the visual arts. Contact with art is one of the purposes implicit in this proposal. The conviction of the importance of contact with the students' artwork. Of aesthetic education in the integral formation of the human appetite for pleasure and the arts in context, as well as to the absence of dialogue with the artwork in the syllabus, led us to the development, testing and reflection on a set aesthetic appreciation of activities involving the analysis and interpretation of works of art, as well as the transmission of knowledge of art history, the execution of works of artistic expression.

The works of art, provide a variety of interpretations, develop sensitivity and imagination and therefore play an important role in the personal experience of individuals.

The interaction with art is one of the most effective ways for the formation of personality and to the integration of the individual in higher values of mankind.

It is almost a commonplace to refer to the importance of expressive and artistic activities in the "harmonious" development of a person.

The practical nature of the activities of drawing, painting and creativity, engage students and create an environment conducive to learning.

After reflection and analysis of the results of this study, it shows that students are open to this kind of experiences and learning. The dialogue with the work of art associated with the transmission of the art history knowledge and the realization of artistic expression works contributes to the increased enthusiasm and motivation in students, to



the development of their skills of perception and interpretation of meanings, to overcome difficulties in their artistic productions and to the increase of confidence and self-esteem compared to their expression capacity, which makes it essential to introduce such activities in our current teaching practice.

**Keywords:** Arts Education, Creativity, Consideration aesthetic and artistic pedagogical approach of artworks.

## Abreviaturas e Siglas

<b>Sigla</b>	<b>Nomenclatura</b>
AEC	Atividades de Enriquecimento Curricular
APEVT	Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica
DGEBS	Direção Geral do Ensino Básico e Secundário
DT	Diretor de Turma
EB	Ensino Básico
EVT	Educação Visual e Tecnológica
GAA	Gabinete de Apoio ao Aluno
IDE	Investigação em Desenvolvimento Estético
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
JI	Jardins de Infância
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCT	Projeto Curricular de Turma
PES	Prática de Ensino Supervisionado
PIEF	Programa Integrado de Educação e Formação
UT	Unidade de Trabalho
ZDP	Zona de Desenvolvimento Potencial

## Índice de Imagens

Imagem 1.1	Drº António Francisco Colaço	Pág. 19
Imagem 1.2	Serigrafia da Escola Drº António Francisco Colaço	Pág. 21
Imagem 1.3	Mapa do Concelho de Castro Verde	Pág. 28
Imagem 3.1		
Imagem 3.2	Alunos em contexto de trabalho	Pág. 60
Imagem 3.3		
Imagem 3.4		
Imagem 3.5		
Imagem 3.6	Trabalhos dos Alunos sobre o Corpo Humano	Pág. 61
Imagem 3.7		
Imagem 3.8		
Imagem 3.9		
Imagem 3.10	Trabalhos dos Alunos sobre o Texturas	Pág. 62
Imagem 3.11		
Imagem 3.12		
Imagem 3.13		
Imagem 3.14	Trabalhos livres com base nas Obras de Arte	Pág. 63
Imagem 3.15		
Imagem 3.16		
Imagem 3.17		
Imagem 3.18	Várias Técnicas em vários Suportes	Pág. 65

## Índice de Esquemas

Esquema 4.1	Modelo de investigação-ação (Adaptado de Kemmis, 1989 in Sousa, s.d.)	Pág. 81
Esquema 4.2	Desenho da investigação	Pág. 84
Esquema 5.3	Rede da arte. (Freeman & Parsons, 2001)	Pág. 109
Esquema 5.4	Subprocessos de Aprendizagem	Pág.115

## Índice de Tabelas

Tabela 1.4	Nº de alunos matriculados nos J.I. e EB1 do agrupamento	Pág. 33
Tabela 1.5	Distribuição dos alunos na EB2,3 por anos de escolaridade	Pág. 34
Tabela 2.1	Caracterização da Turma	Pág. 36
Tabela 2.2	Alunos com NEEs	Pág. 36
Tabela 2.3	Proveniência dos Alunos da turma	Pág. 37
Tabela 2.4	Alunos Indiciados e Observados pelo Gabinete de Apoio ao Aluno (GAA)	Pág. 37
Tabela 5.1	Diferenças entre Piaget e Vygotsky face à construção do conhecimento. (Adaptado de Peres, 2002)	Pág. 105
Tabela 5.2	Os três períodos na educação artística. (Adaptado de Betâmio, 1976)	Pág. 108
Tabela 5.3	Estádios de desenvolvimento estético. (Adaptado de Housen e Parsons, 2000)	Pág. 112

## Índice de Anexos

Anexo 1	Matriz da Planificação da UT_ Figura Humana	Pág.126/129
Anexo 2	Matriz da Planificação da UT_ Construções d`Arte	Pág.130/135
Anexo 3	Planificação Geral/Articulação de Conteúdos	Pág.136/140
Anexo 4	Ficha sobre o Corpo Humano	Pág.141
Anexo 5	Obras Escolhidas e utilizadas pelos Alunos, nos Projetos desenvolvidos durante a PES	Pág.142,143
Anexo 6	Critérios de Escola para a Avaliação da disciplina de EVT no ano 2011/2012	Pág.144/146
Anexo 7	Registo de Avaliação dos Alunos	Pág.147
Anexo 8	Autoavaliação de Unidade de trabalho	Pág.148,149
Anexo 9	Ficha de Autoavaliação de Período	Pág.150/152
Anexo 10	Inquérito realizado no âmbito da PES	Pág.153/161

# ÍNDICE

Introdução__	Pág.16,17
Objeto e objetivos__	Pág.17,18

## **Primeira Parte - Dados referentes à Escola e Turma em estudo**

### **Capítulo I**

1. O Patrono__	Pág.19,20
2. O Percurso Institucional – Um Olhar Retrospetivo__	Pág.21,22,23,24,25,26,27,28
3. Breve caracterização do concelho da Vila de Castro Verde__	Pág.28,29
4. Caracterização do Meio Socioeconómico__	Pág.29,30
5. Caracterização da Instituição	
5.1. Dimensão e condições físicas da escola__	Pág.30
5.2. Avaliação do agrupamento a dispersão / concentração dos seus espaços escolares.__	Pág.30,31
5.3. Impacto da diversidade de níveis de educação e ensino ministrado bem como o número de crianças – alunos /turma__	Pág.31
5.4. Nível de qualidade e segurança das instalações/escolas__	Pág.31,32
5.5. Diversidade dos espaços físicos__	Pág.32
6. Caracterização da Comunidade Educativa__	Pág.32,33,34
6.1. Pessoal docente__	Pág.34

### **Capítulo II**

1. Caracterização do espaço da sala de Educação Visual e Tecnológica__	Pág.35
2. Caracterização da Turma__	Pág.35,36
2.1. Análise de dados referentes aos alunos__	Pág.36,37
2.2. Análise da dinâmica da Turma__	Pág.37,38,39,40,41,42,43,44,45

### **Capítulo III**

1. Programa baseado no processo__	Pág.46,47
2. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica__	Pág.48,49,50
3. O Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico__	Pág.50,51,52,53,54,55

4. A Práxis Pedagógica como instrumento de transformação da prática docente\_\_ Pág.55,56,57
5. Ação Didática e Pedagógica
  - 5.1. O projeto desenvolvido com a turma\_\_ Pág.58,59
  - 5.2. Análise crítica das aulas\_\_ Pág.59,60,61,62,63,64
  - 5.3. Análise do trabalho dos alunos\_\_ Pág.64,65
  - 5.4. Avaliação\_\_Pág.66,67
6. Reflexão e análise dos conhecimentos obtidos nas disciplinas associadas às Ciências da Educação\_\_ Pág.67,68,69,70,71,72
7. Análise Crítica do Estágio\_\_ Pág.72,73

## **Segunda Parte – Enquadramento teórico e metodológico**

### **Capítulo IV**

1. Abordagens para a educação dos alunos em disciplina de EVT\_\_ Pág.74,75,76
2. Abordagem qualitativa\_\_ Pág.76,77,78
3. Algumas orientações metodológicas\_\_ Pág.78,79,80
4. Escolha do método de investigação\_\_ Pág.80,81
5. Vantagens e desvantagens do método\_\_ Pág.82,83
6. Desenho da Investigação\_\_ Pág.84
7. Notas de campo\_\_ Pág.85
8. Análise de dados\_\_ Pág.85,86
9. Considerações éticas\_\_ Pág.86

## **Terceira Parte – Aprendizagens educativas através da Arte**

### **Capítulo V – Apreciação Artística e Educação\_\_ Pág.87,88**

1. Entre educação e arte – uma perspetiva psicopedagógica\_\_ Pág.88,89,90,91,92
2. A experiência estética\_\_ Pág.92,93,94,95
3. Modelos e métodos de apreciação estética\_\_ Pág.95,96
  - 3.1.Estratégias do pensamento visual \_ VTS\_\_ Pág.96,97
  - 3.2. Os métodos de Chapman\_\_ Pág.97,98
  - 3.3. Aesthetic Scanning\_\_ Pág.98,99
  - 3.4. O modelo de Feldmam\_\_ Pág.99
  - 3.5. O modelo de Mittler\_\_ Pág.100
4. Educação estética e artística\_\_ Pág.100,101,102

5. Betâmio de Almeida: um precursor da defesa da educação estética  
na escola\_\_ Pág.102,103

6. Nota conclusiva\_\_ Pág.103

**Capítulo VI – Aprendizagem e desenvolvimento\_\_** Pág.104,105

1. A pré-adolescência ou idade de transição\_\_ Pág.105,106,107,108

2. Desenvolvimento estético\_\_ Pág.108,109,110,111,112,113

3. Nota conclusiva\_\_ Pág.113,114,115

4. Considerações Finais\_\_ Pág.116,117,118,119,120,121

Bibliografia\_\_ Pág.122,123,124

Anexos\_\_ Pág.126,127,128,129,130,131,132,133,134,135,136,137,138,139,140,141,  
142,143,144,145,146,147,148,149,150,151,152,153,154,155,156,157,157,159,160,161

## Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica no Ensino Básico. O estágio integrado em Educação Visual e Tecnológica, formalizado nesta proposta educativa, orienta-se por uma intenção pedagógica da educação do ver e do olhar através do contacto com as obras de arte, promovendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte.

Espera-se que esta proposta, sendo um recurso para a promoção da aprendizagem nas artes visuais, seja entendida como liberdade, nas diferentes temáticas abordadas, e imaginação de novas propostas educativas e consistiu-se também na análise e descrição de toda a prática pedagógica. Tendo em conta os objetivos pretendidos, quer a investigação, quer o relatório, deverá permitir uma reflexão sobre o ensino, ou seja, como deve ocorrer o processo de ensino - aprendizagem.

O trabalho desenvolvido neste relatório foi motivado pela necessidade de aprofundar os conhecimentos relativos à temática escolhida e também pela necessidade de compreensão de como deve acontecer o processo de ensino aprendizagem na escola.

O interesse pessoal que está na origem desta pesquisa prende-se com dois fatores, por um lado, a nossa atividade profissional – professor de EVT numa escola pública, no 2º ciclo do ensino básico e por outro, com os conhecimentos adquiridos no decurso do ano curricular deste mestrado.

Para alcançar os objetivos propostos foi importante, em primeiro lugar, proceder a fundamentação teórica, sendo necessário realizar um estudo sobre a educação artística em Portugal e o papel do professor na educação pela arte. Após a fundamentação teórica realizada, foi feito um estudo sobre a temática em questão “A Importância Pedagógica das Artes Visual no 2º ciclo do Ensino Básico”. Posteriormente, foi dedicado algum tempo ao estudo e análise dos conteúdos a desenvolver nas aulas de estágio. Por fim, foi realizada uma descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida nas escolas.

Julgamos que a educação artística no ensino básico, ou seja, para todos, deve ter como principal objetivo abrir o caminho a experiências que possam ser intelectualmente estimulantes, pessoalmente enriquecedoras e relevantes nas vidas dos nossos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das suas capacidades de apreciação, valorização e compreensão dos objetos artísticos que os rodeiam. Para a plena, concretização desse objetivo, é nossa convicção que a ação educativa, sobretudo a partir do 2.º ciclo do



ensino básico (5.º e 6.º anos) deverá implicar a aquisição de conhecimentos sobre história de arte e linguagem visual, através do contacto e análise de obras de arte.

Deste modo, o presente relatório divide-se em três partes: a primeira que corresponde à justificação e relevância da temática, dados históricos da instituição e da turma corresponde à prática pedagógica na Escola Drº António Francisco Colaço de Castro Verde, sobre “A Importância Pedagógica das Artes Visuais no 2º ciclo do Ensino”. A segunda diz respeito à investigação; fundamentos teóricos e metodológicos, em que foi feito um estudo sobre a educação artística; a terceira parte refere-se as vantagens das aprendizagens dos alunos através da arte.

Na primeira parte do relatório justifica-se a relevância do tema e caracteriza-se a instituição, meio socioeconómico e comunidade educativa, bem como a análise do projeto da PES- Prática de Ensino Supervisionado.

Na segunda parte, é realizada uma fundamentação teórica e metodológica sobre a educação artística e a análise do relatório do estágio desenvolvido na PES, referente à prática pedagógica ocorrida na Escola Drº António Francisco Colaço de Castro Verde, na turma B do 6º ano, sob orientação da coordenadora pedagógica, Maria José gorgulho. Este estágio foi realizado no segundo e terceiro período, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

A terceira parte consta o sobre as aprendizagens e desenvolvimento dos alunos através da arte e no final da dissertação são apresentadas as considerações finais, que incluem uma apreciação global e crítica de todo o trabalho desenvolvido neste projeto.

Por fim, o Projeto pretende ser realista e apresentar um caminho, não só espectável, mas também exequível e, nesse sentido, organizar as principais linhas orientadoras que definem as suas opções e finalidades e que se formalizam num ideário e num pressuposto, suportados pela inquietação, e por uma aspiração que dá o mote ao Projeto desenvolvido, na Escola Drº António Francisco Colaço de Castro Verde.

## **Objeto e Objetivos**

A constatação da ausência da componente de apreciação estética e contacto com a obra de arte, nas nossas práticas letivas, conduziu-nos a dois objetivos: por um lado o desejo compreender a origem dos atuais conteúdos programáticos e orientações metodológicas na disciplina de educação visual e tecnológica e por outro, verificar a eficácia e mérito de atividades de apreciação estética junto dos nossos alunos, que incluíssem a

transmissão de conhecimentos de história da arte e a apropriação de conceitos e linguagens do mundo da arte e dos artistas.

- O primeiro objetivo levou-nos a uma análise e reflexão do atual currículo e programa da disciplina, com o objetivo de compreender a já referida ausência, assim como a procurar possíveis antecedentes e precursores da defesa da dimensão estética nos currículos e programas de artes visuais ao longo da nossa história.
- O segundo objetivo remete para o principal objeto desta dissertação: a elaboração e experimentação prática, junto de alunos do 2º ciclo do ensino básico, de um conjunto de atividades de apreciação estética, complementadas com a realização de trabalhos de expressão plástica, resultantes da interação das suas experiências pessoais com as obras de arte visualizadas e analisadas.

Com esta experimentação prática pretendemos responder a questões que naturalmente nos surgiram, face à introdução de atividades que estaríamos a implementar pela primeira vez:

- Como respondem os alunos perante a visualização e apreciação de obras de arte?
- Mostram-se interessados por conhecimentos de história da arte?
- De que forma o possuir informação prévia sobre a obra, o artista e o contexto, assim como seguir um esquema organizado de análise e interpretação contribui para a compreensão da obra?
- De que modo as atividades de apreciação estética, influenciam a sua expressão plástica?

## Primeira Parte

### *Capítulo I - Dados referentes à Escola e Turma em estudo*

**“O objeto da educação é assegurar ao homem a eternidade.”**

Dante

#### 1. O Patrono



(Imagem 1.1)

Dr.º António Francisco Colaço

Dr.º António Francisco Colaço, nome que figura na própria designação desta Escola e cujo busto se encontra patente à entrada do edifício escolar, representa uma personalidade castrense que esteve ligada à história local e que, na qualidade de patrono, se associou à lógica de Educação e Ensino neste Concelho.

De facto, os motivos que presidiram à escolha deste patrono para uma instituição de natureza educativa, remontam aos anos sessenta e à criação de um Colégio de Ensino Particular em Castro Verde (1961/62–1976/77), institucionalmente nomeado como Externato Dr. António Francisco Colaço, cuja estratégia educativa, de então, viabilizou a construção do edifício escolar, atualmente, remodelado e ocupado pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos – Dr. António Francisco Colaço, sede do Agrupamentos Vertical de Escolas e Jardins de Infância do Concelho de Castro Verde. Deste modo, a homenagem subjacente à ideia de patrono encerra, por um lado, a necessidade de credibilizar e prestigiar a iniciativa supramencionada, sobretudo, devido à filosofia demasiado seletiva e centralizadora das políticas educativas nacionais dessa época e, por outro lado, o propósito de reconhecimento público de um médico local que se evidenciou pelo espírito altruísta com que, sempre, pautou a sua prática profissional e intervenção social.

Com efeito, António Francisco Colaço (1866-1934), natural de Castro Verde e proveniente de uma família de recursos patrimoniais e financeiros significativos, estudou medicina em Lisboa, onde não ficou indiferente a uma participação política intensa na defesa inabalável das suas próprias convicções republicanas, mas, optou por Castro Verde para o exercício da sua atividade profissional.

É, pois, como médico, mas também como matemático que a sua competência e dedicação mais se evidenciam, quer em termos locais, quer mesmo do ponto de vista nacional. Assim, em Castro Verde e no exercício da medicina, notabiliza-se pela disponibilidade e gratuidade dos serviços médicos prestados e pela inusitada atitude de solidariedade para com os seus pacientes, a quem atendia e consultava onde e quando fosse necessário, suportando as despesas com a medicação e/ou oferecendo a sua contribuição para a alimentação dos mesmos.

Como matemático, desenvolveu, igualmente, uma atividade de estudo, reflexão e investigação, bem patente nos trabalhos publicados com a chancela da Academia das Ciências de Portugal, instituição de que era membro.

Foi, sem dúvida, todo um percurso profissional de sucesso e uma peculiar sensibilidade aos problemas sociais que, a título póstumo, determinaram o consenso sobre este médico local para figurar como patrono do referido Externato.

Todavia, sendo proveniente de uma família abastada, tal consenso perfilhava, também, uma estratégia prática de envolvimento familiar, no sentido de uma efetiva mobilização que visava o apoio financeiro ao projeto de Ensino Particular que o próprio Externato consubstanciava.

Esta perspetiva estratégica de ligação deste projeto aos grupos familiares mais poderosos, foi, desde logo, desencadeada e acarinhada pela própria família do patrono que, nas pessoas da esposa e dos filhos, se prontificou a um contributo financeiro importante, transformando-se em acionista maioritário (45% das ações).

Mas, se tal participação financeira foi crucial para a criação e edificação das próprias instalações educativas, que, ainda hoje, servem o desígnio de educação e de formação dos jovens do Concelho de Castro Verde, refira-se, também, que, paralelamente, foi a regularidade com que a família do patrono ia cedendo inúmeras contribuições pecuniárias que acabou por ser determinante no equilíbrio financeiro e na sustentabilidade da instituição.

Atualmente, bem distante da necessidade de lógicas privadas de escolarização, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos - Dr. António Francisco Colaço, como instituição de Ensino Público, permanece ao serviço da formação das futuras gerações e preserva, na sua toponímia, o reconhecimento inequívoco por quem se revelou um pilar fundamental em matéria de educação e ensino no Concelho de Castro Verde.

## 2. O Percurso Institucional – Um Olhar Retrospetivo



(Imagem 1.2) - Serigrafia da Escola Drº António Francisco Colaço

No seu percurso regular de décadas de educação e ensino das gerações jovens em Castro Verde, a Escola E.B. 2,3 – Dr. António Francisco Colaço, hoje, assim designada e sede do Agrupamento de Escolas, incorpora duas lógicas distintas de funcionamento institucional da Educação em Portugal, que têm reproduzido, claramente, as orientações da política nacional vigente.

Com efeito, a história de vida desta instituição escolar, com início nos idos anos sessenta, atravessa dois contextos políticos muito diferenciados que se opõem pela natureza do Regime de Organização Política do Estado e de que decorrem características educativas e experiências escolares muito peculiares, no seio desta instituição educativa.

Assim, entre 1960 e 1977, eixo temporal relativo à primeira fase de existência desta instituição escolar e período marcado pela iniciativa privada, Castro Verde assiste à fundação e funcionamento de um colégio particular vocacionado para o ensino liceal (antigos 1.º - 5.º anos), designado por Externato Dr. António Francisco Colaço.

Tal iniciativa local, face a uma política de educação nacional bem seletiva e centralizada, acaba por traduzir uma inovação institucional em matéria de ensino e escolarização dos jovens, sobretudo, em meio rural do interior do país, para além de se transformar num acontecimento cultural sem precedentes, quer pela sua pertinência social, quer pela respetiva longevidade.

Trata-se, pois, de um processo longo que, embora marcado por uma existência sempre atribulada por razões de rigorosas exigências legais e outras tantas ambiguidades da

política educativa de então, consubstancia uma interessante história de vida institucional em que se alicerça a educação e formação de uma geração, ainda, muito influenciada pelas vicissitudes de um regime político em permanente controlo sociocultural.

Assim, perante um contexto político nacional de absoluto autoritarismo face a todas as oportunidades de acesso à escolarização e vias de promoção social, este projeto vislumbra uma oportunidade única de prosseguimento de estudos a todas as crianças de Castro Verde e Concelhos limítrofes que concluíam a escolaridade obrigatória de então (antiga 4.<sup>a</sup> Classe), pelo que a sua singularidade e evolução como instituição de ensino particular merecem um olhar retrospectivo de compreensão e entendimento porque, nele, se inscreve a génese institucional deste Agrupamento.

Mas, na altura, levar a bom termo uma iniciativa desta natureza pressupunha, em termos locais, alguma capacidade de organização e de financiamento próprio e, em termos institucionais, um conjunto de diligências, junto do então Ministério da Educação Nacional, que viabilizassem a autorização oficial de funcionamento, o que incluía a existência de espaço físico adequado, a aceitação de um nome para o cargo de Diretor e respetiva nomeação, o recrutamento de professores habilitados e respetiva permissão de exercício e/ou acumulação de funções e, obviamente, a inscrição suficiente de alunos.

Perante uma complexa tarefa burocrática pela frente, o período inicial de criação do Externato Dr. António Francisco Colaço contempla a apresentação pública da ideia e respetiva estratégia de ação, para a qual o seu ideólogo, Manuel Ferreira Prates Canelas, redige um “manifesto-convite” para uma reunião pública, a 20 de Novembro de 1960, num dos espaços associativos de então, a Sociedade Recreativa 1.º de Julho, vulgarmente designada por “Sociedade dos Ricos”.

Com uma participação muito animada e um bom acolhimento da ideia pelos presentes, torna-se, igualmente, consensual a escolha de António Francisco Colaço para patrono do Externato e procede-se à constituição de uma “Comissão Organizadora” com a responsabilidade de proceder a todas as formalidades legais exigidas com a criação do Externato e, mesmo, com a aceitação da proposta de subscrição de ações, fator crucial devido às exigências legais de autossustentabilidade financeira e de instalações próprias. Entre esta primeira reunião (20/11/1960) e o dia 1 de Janeiro de 1961, ou seja, em pouco mais de um mês, a Comissão Organizadora recebe a inscrição de 271 acionistas, com um custo nominal de 500\$00 e, inicialmente, a obrigatoriedade de aquisição de um máximo de 20 ações por associado de modo a prevenir o controlo individual da instituição, situação que representou um verdadeiro passo de credibilização e de

viabilização financeira da ideia e, também, fundamentou a formalização de todos os pedidos necessários de autorização previstos na lei.

A Comissão Organizadora, saída da primeira reunião pública supramencionada, com a responsabilidade de gerir todo o trabalho burocrático, efetuar os contactos necessários e constituir a estrutura diretiva do Externato, contou com a colaboração de oito personalidades locais, destacando-se os primeiros três elementos pela sua presença permanente no projeto, desde a Comissão Organizadora à Estrutura Diretiva do Externato.

São eles, Manuel Ferreira Prates Canelas, Francisco de Lara Colaço Alegre, Joaquim de Freitas Guerreiro Fernandes, Manuel António dos Reis, Celso Galvão Pinto de Almeida, António Tito Guerreiro Martins Figueira, Antero Prazeres Figueira e Vítor Prazeres Soveral Rodrigues.

Manuel Ferreira Prates Canelas, mentor da ideia e engenheiro agrónomo de profissão, foi vereador da Câmara Municipal, mas, curiosamente, não era natural de Castro Verde, nem nunca aqui residiu. Todavia, genro de um abastado agricultor, ligava-o a Castro Verde uma relação afetiva por laços matrimoniais que fomentou o contacto regular com as elites locais. Por coincidência, já tinha no seu currículo duas experiências de criação de colégios particulares em Avis e Cabeção, esta última, sua terra natal e outra de uma Escola Agrícola em Benavila. Era, pois, profundo conhecedor dos meandros próprios de todos estes processos, tendo sido Presidente da Direção entre 1961 e 1976.

Francisco de Lara Colaço Alegre, médico-veterinário em Castro Verde, com ligações familiares em relação ao patrono, foi escolhido para Presidente das duas Comissões Administrativas da Câmara Municipal de Castro Verde (1974-1977) e, assumiu, desde sempre, o cargo de Diretor do Externato.

Joaquim de Freitas Guerreiro Fernandes, empregado de escritório em Castro Verde e vereador da Câmara Municipal de Castro Verde (1968-1974), foi o Secretário da Direção do Externato ao longo da sua existência.

Manuel António dos Reis era o pároco de Castro Verde e, também, foi professor do Externato; Celso Galvão Pinto de Almeida, advogado de profissão e notário em Ourique, era muito conhecido pela sua frontalidade na oposição ao Regime Político de então, também, desempenhou a função docente no Colégio; António Tito Guerreiro Martins Figueira, cunhado de Prates Canelas, agricultor em Castro Verde e com frequência universitária no Instituto Superior Técnico, viria, igualmente, a ser professor no colégio; por fim, Vítor Prazeres Soveral Rodrigues e Antero Prazeres Figueira,

pertencendo, ambos, à família dos proprietários da Fábrica de Moagem Prazeres e Irmãos, onde assumiam, respetivamente, as funções de gerente e gerente comercial, destacando-se o primeiro pela sua manifesta oposição ao contexto político vigente, com participação muito ativa na campanha de Humberto Delgado.

Assim, na própria composição da Comissão Organizadora e posterior estratégia privada de financiamento do Externato, destaca-se, em primeiro lugar, o grupo social dos Proprietários Agrícolas e dos Empresários do sector que, em termos políticos e económicos, representavam uma elite dominante com alguma formação académica, seguindo-se outra elite, mais ou menos letrada, associada ao funcionamento dos serviços públicos existentes.

Neste contexto organizativo, começam a surgir as primeiras respostas das autoridades governamentais, mais propriamente a 4 de Março de 1961 e sob a chancela da Inspeção Superior do Ensino Particular, a tutela ministerial manifesta e justifica a sua anuência relativamente à criação de um Externato Liceal em Castro Verde e, logo depois, a 21 de Abril, comunica a aprovação superior do anteprojeto de construção de um edifício escolar próprio implantado em terreno cedido por Maria Francisca Colaço, cunhada do Patrono e oriunda de abastada família de Proprietários Agrícolas.

Começa, pois, a sentir-se alguma celeridade na decisão governamental face a este processo institucional e, conseqüentemente, a colocar-se a hipótese de que a abertura do ano escolar de 1961/62 podia ser uma realidade.

Nessa perspetiva e para superar a exigência de um edifício escolar próprio, a Comissão Organizadora decide solicitar, às entidades governamentais, a possibilidade de utilização do espaço devoluto das antigas Escolas Primárias Femininas, cuja garantia de empréstimo temporário, para iniciar as atividades letivas, é conhecida a 22 de Julho.

Tal situação, por assegurar um espaço físico de funcionamento, desencadeia, logo a 11 de Agosto, a decisão superior de autorização provisória de abertura das atividades letivas, pela primeira vez, em Outubro de 1961.

Então, o Externato Dr. António Francisco Colaço começa a funcionar, legalmente, como instituição particular de ensino liceal, no início do ano escolar de 1961/62, com 43 alunos matriculados, 35 no antigo 1.º ano e 8 no antigo 2.º ano dos liceus e um total de 7 professores habilitados e autorizados a lecionar o curso geral dos liceus, num espaço provisório sob a tutela do Estado e com uma Estrutura Diretiva constituída por Francisco de Lara Colaço Alegre como Diretor do Externato, Manuel Ferreira Prates



Canelas e Joaquim de Freitas Guerreiro Fernandes, respetivamente, como Presidente e Secretário da Direção.

Mas, esta autorização superior de funcionamento só se concretiza porque a Comissão Organizadora assume, desde logo, a responsabilidade financeira pelo projeto de construção das novas instalações, cujo contrato assinado com o empreiteiro, em Junho de 1961 e no montante de 1.163\$00, previa o faseamento trifásico da construção e do pagamento, tendo as obras sido iniciadas na Primavera de 1961 e a conclusão apontada para o final de 1962, o que só veio a acontecer nove anos depois, a 11 de Agosto de 1971, devido a permanentes dificuldades financeiras.

Verifica-se, assim, que a estratégia de fundação do Externato Dr. António Francisco Colaço assenta, completamente, numa poderosa iniciativa privada que, tendo como pano de fundo um Regime Político deveras centralista, austero e autoritário, teve capacidade para se assumir como “Sociedade Anónima por Ações” sem nunca ter conseguido esse reconhecimento por parte do Estado e, ao mesmo tempo, contornar os conflitos políticos latentes face a posicionamentos públicos de oposição ao Regime de alguns dos membros da Comissão Organizadora.

Tal situação inédita, só se torna possível graças a uma entusiástica mobilização de uma elite social que, bem entrosada nos corredores do poder instituído e entre motivações cívicas e de reconhecimento pessoal, determinou uma aceitação generalizada da ideia, mas, sobretudo, uma disponibilidade financeira para um investimento inicial de arranque e credibilização do projeto, designadamente, a subscrição de ações destinadas à abertura das atividades letivas e à construção de um edifício próprio, cuja obra tem o seu início, ainda, no ano de 1961.

Trata-se, pois, de um período inicial, relativamente curto de 1961/62 a 1963/64, em que o Externato Dr. António Francisco Colaço começa a funcionar nas instalações das antigas Escolas Primárias Femininas, mas, muito condicionado, quer por autorizações governamentais não superiores a 10 meses, quer por constantes pressões e ameaças de encerramento devido à precariedade das instalações.

Foi, por isso, uma fase de existência muito atribulada, do ponto de vista do relacionamento institucional com as entidades oficiais do Ministério da Educação Nacional, em que a Direção do Externato foi ameaçada, no ano escolar de 1963/64, de encerramento definitivo do Externato, caso, no prazo máximo de 10 meses, não fosse concluído o edifício próprio para se proceder à mudança de instalações e não se registassem matrículas de alunos no antigo 3.º ano.

Curiosamente, a frequência de alunos do antigo 3.º ano já se verificava, embora sem autorização oficial devido ao indeferimento, pela Inspeção, alegando razões de natureza pedagógica relacionadas com as condições das instalações, o que para a imagem do Externato não era uma situação sustentável.

Então, no cumprimento das exigências oficiais supramencionadas para superar o impasse, em 1964 e com o recurso à emissão de 400 ações para pagamento ao empreiteiro, fica concluída uma parte do novo edifício de modo a permitir a sua utilização, tendo sido concedida a autorização de mudança para as instalações próprias situadas na zona Oeste de Castro Verde, onde funciona, hoje, a Escola E. B. 2,3 Dr. António Francisco Colaço.

Inicia-se, assim, uma segunda fase na vida do Externato, bem mais longa do que a anterior que se prolonga entre 1964/65 e 1976/77, agora, em instalações próprias apesar de inacabadas, mas, continuam as autorizações provisórias concedidas por, apenas, um ano.

Após a mudança de instalações em 1964 e o esforço financeiro efetuado, desde 1961 com esta primeira fase das obras do edifício próprio, o Externato, cujas receitas advinham da venda de ações e das mensalidades dos alunos, regista um agravamento das dificuldades financeiras, cuja sustentabilidade face às despesas correntes só foi conseguida pela decisão de nova emissão de ações para subscrição dos sócios e de suspender a segunda fase das obras de conclusão do edifício próprio, o que se verifica até 1969.

Após esta decisão inevitável para garantir a continuidade do Externato e depois de inúmeras diligências nesse sentido, consegue-se, em 03/03/1969, o primeiro apoio financeiro do Estado, no montante de 242.000\$00, para conclusão do edifício, o que se veio a verificar a 31 de Agosto de 1971, e, também, uma comparticipação para subsidiar alguns alunos.

Deste modo, com uma sustentabilidade financeira sempre muito precária, que levou ao abandono do limite de 20 ações por associado, em que as despesas com a construção do novo edifício absorvem quase por completo as receitas do Externato, foram dez anos (1961-1971) marcados por um esforço financeiro significativo de equilíbrio orçamental, só conseguido com o recurso frequente à emissão especial de ações que, em Assembleia Geral, a Comissão Organizadora propunha para nova subscrição dos sócios, a que sempre correspondia, com um reforço acionista de relevo, o grupo social dos Proprietários Agrícolas.

Chega-se, então, entre 1972/73 e 1976/77, ao terceiro e último período de funcionamento do Externato que se caracteriza pela progressiva diminuição do número de alunos e, conseqüente, redução das receitas das mensalidades, devido à criação, em 28/09/1972, da Escola Preparatória de Castro Verde, circunstância que marca a abertura oficial do Ensino Liceal em Castro Verde, tendo começado a funcionar, em 26/10/1972, nas próprias instalações do Externato Dr. António Francisco Colaço, mais propriamente, na parte do edifício concluída, em 1971, já com o apoio do Estado.

A designação de Escola Preparatória Dr. António Francisco Colaço, que o Ensino Liceal Oficial em Castro Verde acabou por herdar da instituição de ensino particular, foi uma proposta da Direção do Externato, aquando da cedência de parte das instalações para o funcionamento oficial do Ciclo Preparatório em 24 de Abril de 1972.

Assim, ao longo de dezasseis anos de existência ininterrupta (1961-1977), o Externato Dr. António Francisco Colaço, enquanto instituição escolar de ensino particular, conseguiu credibilizar-se no panorama nacional de educação e formação escolar dos jovens e sobreviver à concessão ininterrupta de autorizações provisórias, mas, não conseguiu desvincular-se de uma imagem de precariedade institucional que, ano após ano, sempre preocupou os seus responsáveis, pois, a lei, apenas, previa tal situação uma só vez, por um prazo máximo de um ano e em circunstâncias excepcionais.

Este último período de vida do Externato Dr. António Francisco Colaço é marcado por uma coexistência educativa entre uma instituição privada e outra de ensino público, em que, à medida que a frequência do Externato diminuía por razões de gratuitidade do Ensino Oficial, registava-se, na Escola Preparatória, o fenómeno contrário, o que, por sua vez, levou ao incremento dos anos de escolaridade ministrados, tendo esta Instituição Pública de Ensino sido autorizada a lecionar, até 1985, todo o ciclo de estudos até ao 11.º ano, então designado por Ensino Preparatório (5.º, 6.ºanos), Ensino Unificado (7.º, 8.º, 9.º anos) e Ensino Complementar (10.º, 11.º anos).

Todavia, a partir de 1985, assiste-se a uma reordenamento da rede escolar em Castro Verde, com a criação e funcionamento da Escola Secundária, tendo a Escola Preparatória Dr. António Francisco Colaço passado a ministrar, apenas, os 5.º e 6.º anos, enquanto os 7.º, 8.º, 9.º anos, bem como os 10.º e 11.º anos do Ensino Complementar transitaram para as novas instalações da Escola Secundária.

Mas, em 1998 e em substituição da Escola Preparatória, é criada a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. António Francisco Colaço, passando a ministrar todos os anos de escolaridade do 2.º e 3.º Ciclos, ou seja, do 5.º ao 9.º ano. Esta alteração de designação,

também, veio a promover uma nova reagrupação e reestruturação dos níveis de ensino, em que o Ensino Básico passa integrar os três ciclos de escolaridade obrigatória (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) cuja novidade é o Ensino Primário assumir a designação de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É, neste contexto, que, um ano mais tarde, surge uma nova imagem da Educação e Ensino em Portugal, em que o Ensino Básico se reorganiza institucionalmente sob a forma de Agrupamento e cujo processo de constituição e de organização interna se inicia, legalmente, em 08/06/1999, assistindo-se, hoje, a uma normalização institucional e educativa de todo o Ensino Básico em Portugal.

### 3. Breve caracterização do concelho da Vila de Castro Verde



(Imagem 1.3) - Mapa do concelho

O Concelho de Castro Verde está situado no distrito de Beja. É limitado a Norte, pelos concelhos de Beja e Aljustrel, a Sul pelo concelho de Almodôvar, a Este pelo concelho de Mértola e a Oeste pelo concelho de Ourique. Tem uma área de 576Km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente de 8603 habitantes, de acordo com o último recenseamento de 2011. População que se distribui por cerca 20 localidades de

pequena e média dimensão. O concelho está dividido, administrativamente em 5 freguesias: Casével, Castro Verde (sede de concelho), Entradas, S. Marcos da Ataboeira e Santa Bárbara de Padrões.

Em termos económicos, Castro Verde é uma região muito dinâmica, que se dedica sobretudo ao sector primário e à indústria extrativa, mas também a uma multiplicidade de outras atividades. Atravessado por uma das mais ricas províncias metalogénicas da Península Ibérica, este concelho alberga a mais importantes indústrias extrativas do

nosso país, as minas de Neves-Corvo. As principais entidades empregadoras do concelho são a Câmara Municipal e as Minas.

#### **4. Caracterização do Meio Socioeconómico**

As problemáticas sociais do concelho de Castro Verde apresentam uma forte correlação com a sua dinâmica populacional, da qual se salienta a perda de população, concentração do povoamento na sede de concelho e muito elevado Índice de envelhecimento. Neste quadro, e apesar da existência de respostas e equipamentos para idosos, constata-se alguma insuficiência na cobertura geográfica do concelho, e ainda na implementação de respostas diversificadas e integradas que, para além da satisfação das suas necessidades básicas, contribuam para uma integração social plena do idoso.

As alterações nas formas de organização social, traduzidas no aumento da participação das mulheres no mundo do trabalho, constata-se no concelho de Castro Verde que, apesar do ainda elevado nível de desemprego feminino, regista um aumento na taxa de atividade feminina. Este facto, associado às necessidades dos que exercem uma atividade profissional, implica a criação de mecanismos de apoio à família, através da instalação de respostas no âmbito da educação e apoio ao desenvolvimento de crianças e jovens.

No que concerne às atividades económicas, a redução do emprego agrícola, a importância/dependência do emprego no sector mineiro, designadamente do empreendimento de Neves-Corvo, o já mencionado elevado nível de desemprego/desocupação, sobretudo das mulheres, assim como, as características do tecido socioeconómico da região e insuficiente cultura empreendedora, contribuem para a emergência da problemática do empreendedorismo, enquanto eixo estratégico para o desenvolvimento social.

A importância da qualificação dos Recursos Humanos, motor dos processos de desenvolvimento sócio local, coloca em relevo o papel da escola, enquanto agente privilegiado de ação. Neste sentido, aposta-se numa escola como espaço de referência, para os alunos e para a sua comunidade, capacitada para a promoção de uma relação de sucesso com as famílias.

A promoção da qualidade e adequação das intervenções sócio territoriais desenvolvidas pelas organizações e entidades locais, individualmente ou em redes de parceiros, assente na melhoria da eficácia e eficiência dos procedimentos técnicos, de planeamento

estratégico e incorporação da avaliação como prática corrente, consubstancia-se como pilar para a concretização das orientações presentes no diagnóstico do concelho.

Por último, apresentam-se, as prioridades transversais e micro territoriais do concelho, assim como, as necessidades, recursos e intervenções prioritárias, identificadas.

## **5. Caracterização da Instituição**

### **5.1 Dimensão e condições físicas da escola**

A nível do pré-escolar e do 1º ciclo as condições físicas do 1º ciclo melhoraram significativamente nos últimos dois anos apresentando agora, um parque escolar melhorado e ampliado, em que as condições oferecidas proporcionam um bom ambiente de aprendizagem (refeitório, salas de aula, espaços exteriores, casas de banho, ar condicionado, novo equipamento, equipamento informático (quadros interativos em todas as salas do 1º ciclo), bibliotecas em cada centro escolar). A escola sede, vê-se limitada na sua ação devido às precárias condições de trabalho que as instalações oferecem (secretaria, conselho executivo, arquivo, falta de salas de aula, especialmente específicas, falta de gabinetes de trabalho, inexistência de sala para receção aos encarregados de educação, espaço exterior com falta de condições e falta de espaços exteriores cobertos, falta de espaço para a psicóloga fazer o atendimento aos alunos. Na escola sede verifica-se uma sobrelotação do espaço (14 turmas do 2º e 3º ciclos e 2 turmas de 4º ano), o que obriga a uma maximização dos tempos e espaços escolares, o mesmo não acontece nas restantes escolas do agrupamento pelo que todas as turmas funcionam em regime normal.

### **5.2 Avaliação do agrupamento a dispersão / concentração dos seus espaços escolares**

Considerando que o concelho de Castro Verde não é um concelho de grandes dimensões geográficas, a dispersão dos espaços escolares não constitui um problema em si. O problema reside na deficiente rede de transportes públicos uma vez que esta se encontra desfasada das necessidades dos alunos e da escola sede, provocando um consumo exagerado de tempo com o prejuízo que isso acarreta para os alunos. Excetua-se porém,

o transporte assegurado pela autarquia destinado aos alunos do pré-escolar e 1º ciclo, que para além de fazer o transporte diário dos alunos também assume quase na totalidade outras deslocações. A escola de Casével é de todas a que mais preocupações nos levantam, tanto na qualidade dos seus espaços como na organização. É uma escola com várias problemáticas de ordem social, económica que se reflete na aprendizagem dos alunos. É a escola que apresenta maior índice de alunos com necessidades educativas especiais.

### **5.3 Impacto da diversidade de níveis de educação e ensino ministrado bem como o número de crianças – alunos /turma**

As escolas fora do concelho apresentam um contexto sociocultural e económico inferior ao que se regista na escola sede. O Projeto Educativo e os planos anuais de atividades, tentam atenuar essa realidade através da implementação de planos de ação, (turmas geminadas, um dia na vila, encontros entre escolas, tema único na área de projeto) no sentido de proporcionar intercâmbios entre os vários estabelecimentos de ensino das diferentes localidades. Não existe sobrelotação em nenhuma das turmas/salas do agrupamento. Existem turmas completas na EB1 da sede de concelho, mas fora desta, as turmas têm pouca frequência, registando o máximo de 15 alunos.

Na escola sede a média de alunos por turma é de 20. A turma PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação é constituída por 11 alunos. Não havendo uma sobrelotação de alunos por turma permite-nos ter um melhor conhecimento das capacidades/dificuldades dos mesmos, facilitando um ensino mais individualizado e diferenciado.

### **5.4 Nível de qualidade e segurança das instalações/escolas**

O agrupamento tem desenvolvido um considerável número de ações tendentes a melhorar a qualidade e a segurança nas escolas. Embora seja verdade que a escola sede tenha iniciado este processo mais cedo e por isso se encontre melhor capacitada para dar resposta a situações desta natureza, tem-se procurado dinamizar ações nas escolas do 1º ciclo e Jardim-de-infância, com o mesmo objetivo. Dispõe de um núcleo de Segurança e de Saúde que tem feito uma análise em parceria com os Bombeiros de Castro Verde,

Centro de Saúde e Câmara Municipal no sentido de aferir o nível de segurança e de qualidade dando a conhecer os resultados dessa avaliação às entidades competentes.

### **5.5 Diversidade dos espaços físicos**

No caso da escola sede existe alguma limitação na criação e manutenção de espaços específicos devido à inexistência de condições físicas, sendo a escola que regista piores instalações, contudo, podemos dizer que na maioria das escolas existe alguma diversidade de espaços e adequados a todos os alunos.

## **6 Caracterização geral da Comunidade Educativa**

O Agrupamento de Escolas de Castro Verde foi criado em 1999. Além da Escola Básica dos 2ºs e 3ºs ciclos Dr. António Francisco Colaço (escola sede), integra todos os estabelecimentos de Educação Pré-escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico do concelho (EB1Castro Verde; JI Castro Verde, EB1/JI Casével, EB1/JI Entradas, EB1/JI S. Marcos da Atabueira, EB1/JI Sta. Bárbara de Padrões).

De salientar, como aspeto negativo, a falta de espaços físicos na EB e Jardim de Infância de Castro Verde para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular (AEC), o que se traduz no tempo exagerado de ocupação das salas de aula por parte das crianças, reconhecendo-se que esse fato se reflete negativamente no cansaço e comportamento dos alunos. Como forma de ultrapassar esta situação, já que a conclusão da construção do um novo complexo escolar está previsto para o ano 2012, devem ser rentabilizados espaços físicos alternativos (bibliotecas, fórum, piscina; cineteatro, bloco desportivo, etc.) e o planeamento de atividades diversificadas que permitam a otimização da atividade lúdica e educativa das AEC.

A escola sede, vê-se limitada na sua ação devido às precárias condições de trabalho que as instalações oferecem (secretaria, direção, arquivo, falta de salas de aula, especialmente específicas, falta de gabinetes de trabalho, inexistência de sala para receção aos encarregados de educação, espaço exterior com falta de condições e falta de espaços exteriores cobertos, falta de espaço para a psicóloga fazer o atendimento aos alunos.

Na escola sede verifica-se uma sobrelotação do espaço, o que obriga a uma maximização dos tempos e espaços escolares. Neste contexto, também o bloco



gimnodesportivo não responde de forma eficiente às necessidades de ocupação por parte da EB1 e JI de Castro Verde. Neste sentido, tendo como objetivo minimizar esta situação pretendendo-se rentabilizar os equipamentos desportivos da autarquia, numa prática de cooperação prosseguida entre o Agrupamento e a Câmara Municipal de Castro Verde.

Com exceção da Escola Secundária com 3º ciclo, o território Educativo de Castro Verde está agregado num único agrupamento de natureza vertical, que inclui os ensinos Pré-escolar, 1º, 2º e 3º CEB, com sede na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos Dr. António Francisco Colaço.

O Agrupamento constitui-se em 1999, tendo o órgão de gestão tomado posse em Agosto, na Coordenação da Área Educativa de Beja, funcionando durante o ano letivo de 1999/2000 como Comissão Executiva Instaladora. Dele faziam parte as escolas e jardim-de-infância abaixo indicados. (tabela 1.4)

	<b>J.I/E B1 Casé vel</b>	<b>J.I. Castro Verde</b>	<b>EB1 Castro Verde</b>	<b>J.I./EB1 Entradas</b>	<b>J.I./EB1 S. Marcos</b>	<b>J.I./EB1 Stª Bárbara</b>	<b>J.I./EB1 Sete</b>	<b>EB2,3 Castro Verde</b>
<b>2006 /07</b>	<b>15+1 6=31</b>	<b>97</b>	<b>213</b>	<b>12+19=31</b>	<b>9+10=19</b>	<b>13+22=35</b>	<b>8+17=25</b>	<b>281</b>
<b>2007 /08</b>	<b>11+2 1=32</b>	<b>90</b>	<b>233</b>	<b>14+21=35</b>	<b>10+6=16</b>	<b>8+23=31</b>	<b>8+12=20</b>	<b>265</b>
<b>2008 /09</b>	<b>8+2 =30</b>	<b>110</b>	<b>230</b>	<b>13+15=28</b>	<b>7+9=16</b>	<b>13+26=39</b>	<b>11+7=18</b>	<b>276</b>
<b>2009 /10</b>	<b>8+21 =29</b>	<b>111</b>	<b>221</b>	<b>13+17=30</b>	<b>4+8=12</b>	<b>11+25=36</b>	<b>10+10=20</b>	<b>285</b>
<b>2010 /11</b>	<b>7+10 =17</b>	<b>107</b>	<b>221</b>	<b>14+19=33</b>	<b>5+9=14</b>	<b>10+31=41</b>	<b>13+0=13</b>	<b>294</b>
<b>2011 /12</b>	<b>6+14 =20</b>	<b>107</b>	<b>214</b>	<b>13+18=31</b>	<b>5+8=13</b>	<b>8+32=40</b>	<b>9+0=9</b>	<b>324</b>

(Tabela 1.4) \_ N° de alunos matriculados nos J.I. e EB1 do agrupamento

No final de 1999/2000 terminou a itinerância do Pré-Escolar, ficando a funcionar até à atualidade 6 jardim-de-infância.

As EB1s de Beringelho (2002/03 foi o último ano de funcionamento), Geraldos (2004/05 foi o último ano de funcionamento) e Namorados (2002/03 foi o último ano de funcionamento), foram suspensas devido à sua baixa frequência. Os alunos de Beringelho e Namorados foram deslocados para a EB1 de Sta. Bárbara de Padrões; os alunos de Geraldos foram para a EB1 de Castro Verde.

A EB2,3 tinha naquele ano letivo 182 alunos do 2º ciclo (67 do 5º ano e 85 do 6º ano); e tinha 138 alunos do 3º ciclo (86 do 7º ano e 52 do 8º ano). Não havia 9ºano nesta escola, funcionando o mesmo na Escola Secundária.

<b>Anos Letivos</b>	<b>5º ano</b>	<b>6º ano</b>	<b>7º ano</b>	<b>8º ano</b>	<b>9º ano</b>	<b>Total</b>
<b>1999/2000</b>	97	85	86	52	---	320
<b>2005/2006</b>	64	65	51	43	49	272
<b>2006/2007</b>	85	63	52	33	48	281
<b>2007/2008</b>	65	81	50	38	31	265
<b>2008/2009</b>	81	66	54	43	32	276
<b>2009/2010</b>	71	96	38	47	33	285
<b>2010/2011</b>	79	85	42	43	45	294
<b>2011/2012</b>	86	103	48	38	53	324

(Tabela 1.5) \_ Distribuição dos alunos na EB2,3 por anos de escolaridade

## **6.1 Pessoal docente**

A mobilidade docente que em anos anteriores se verificava no agrupamento, e sempre mais acentuada no 3º ciclo foi em parte superada pela colocação plurianual dos docentes. Os dados revelam que a maioria do pessoal docente é qualificado, bastante experiente e estável, situando - se na sua maioria na faixa etária do 40-49 anos e que quase todos residem no concelho de Castro. Na sequência das alterações legislativas introduzidas, os níveis de absentismo do pessoal docente têm diminuído bastante em qualquer um dos níveis de ensino. Sempre que se regista a ausência de um docente, o mesmo é substituído e levado a efeito as atividades que o mesmo deixa preparadas, conforme Despacho nº 13599/2006, de 28 de Junho. São bastante pontuais as situações em que tal prática não é possível. Apesar dos esforços e do cumprimento da lei as substituições continuam a ser matéria pouco pacífica, e também não são sinónimos de melhorias da qualidade de ensino.

## Capítulo II

**(...) Criatividade é tecer contos nas nuvens – e depois colonizar os espaços. Criatividade é sentir o potencial da criança – e ajudá-la a desenvolvê-lo (...).”**

Torrance

### **1. Caracterização do espaço da sala de Educação Visual e Tecnológica**

A organização da sala de aula é um aspeto que influencia o processo de ensino/aprendizagem. Se for um lugar agradável, organizado, bem equipado, influencia positivamente o desempenho dos alunos.

Os alunos desta turma tiveram duas aulas semanais de noventa minutos na sala EVT1. A sala EVT1, situa-se no 2º piso. A nível de recursos, existem vários, apesar das condições necessárias para a prática do EVT, não serem as mais apropriadas ao nível de espaço físico. Pois não tem arrecadação o que fundamental para o funcionamento desta disciplina. Esta encontra-se em bom estado de conservação, o que permite o desenvolvimento normal das aulas. O nível de luminosidade que existe é o apropriado, visto que a sala tem luz natural das várias janelas, sendo complementada com muita luz natural. A sala dispõe de um quadro de giz, um quadro interativo, um computador, mesas, cadeiras, armários de arrumação e dois lavatórios. Encontra-se organizada com as mesas em fila, colocadas de forma individual e dispostas em 2 colunas, estando a mesa das docentes ao lado do quadro, de frente para os alunos. A organização da sala possibilita uma comunicação eficaz dos docentes com os alunos e permite ao professor ter uma maior controlo do que se passa na sala de aula.

Relativamente ao espaço físico, esta possui um espaço relativamente amplo, que permite organizar as mesas, de modo a que os alunos circulem pela sala sem problemas.

### **2. Caracterização da Turma**

A turma em análise tem um total de vinte estudantes, sete alunos são do género feminino e treze alunos são do género masculino. Na turma verifica-se, pois, um desequilíbrio entre o género feminino e masculino, sendo o masculino quase o dobro do feminino. A maioria destes alunos está a frequentar o 6ºano pela primeira vez, apenas dois dos alunos têm um percurso escolar com retenções, e têm idades compreendidas entre os 9-13 anos, dando uma média de idades de 11 anos.

<b>Número de alunos</b>	<b>20</b>
<b>Sexo Feminino</b>	<b>07</b>
<b>Sexo Masculino</b>	<b>13</b>
<b>Número de alunos em Educação Moral Religiosa Católica</b>	<b>08</b>
<b>Outra Religião</b>	<b>0</b>
<b>Aluno mais novo</b>	<b>09</b>
<b>Aluno mais velho</b>	<b>13</b>
<b>Média de idades</b>	<b>11</b>
<b>Número de alunos subsidiados</b>	<b>09</b>
<b>Escalão A</b>	<b>09</b>
<b>Número de alunos repetentes</b>	<b>02</b>
<b>Número de alunos com retenção repetida</b>	<b>03</b>
<b>Número de alunos com Necessidades Educativas Especiais</b>	<b>02</b>

(Tabela 2.1) \_ Caracterização da Turma

### 2.1. Análise de dados referentes aos alunos

<b>Nome do Aluno</b>	<b>Medidas que usufruídas (Dec. Lei 3/2008)</b>
<b>M. M. C. L.</b>	CRI - Serviços/terapias – Fisioterapia / Relatório de monitorização – 04/04/2011 Psicologia / Informação Escolar – 2010/2011. Educação Especial – Avaliação 2.º período. Assistência Social – Relatório D.T. – 28/10/10.
<b>R. A. M. C.</b>	Assistência Social – Relatório D.T. – 28/10/11. Programa/avaliação da Tutoria – 20/12/2011. Programa Educativo Individual – 2011/2012. Avaliação da Tutoria – 11/03/2011.

(Tabela 2.2) \_ Alunos com NEEs

<b>Proveniência dos Alunos:</b>	<b>N.º de Alunos</b>
<b>Localidade</b>	
Castro Verde	17
Entradas	02
Santa Bárbara de Padrões	01

(Tabela 2.3) \_ Proveniência dos alunos

<b>D. L.</b>	<p>GAA – Psicologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de encaminhamento/consulta de psicologia. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório psicológico – 04/04/2011.</li> </ul> </li> <li>• Programa de intervenção – 07 a 30/04/2011.</li> </ul>
<b>D. R.</b>	<p>GAA – Psicologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório 03/11/2010.</li> <li>• Relatório de Avaliação – 05/12/2010.</li> <li>• Informação Psicológica 15/12/2010.</li> <li>• Informação Psicológico 2.º período – 06/04/2011.</li> </ul>
<b>D. G.</b>	<p>GAA – Psicologia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relatório – 03/11/2010.</li> </ul> <p>Psicologia Externa</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há informação documental.</li> </ul>
<b>J. B.</b>	<p>Terapeuta da Fala</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação – 17/12/2010.</li> </ul>

(Tabela 2.4) \_ Alunos Indiciados e Observados pelo GAA

## 1.1. Análise da dinâmica de turma

### Comportamento

O comportamento global da turma no final do ano letivo foi considerado Pouco Satisfatório, pelo Conselho de Turma realizado em 22 de Dezembro de 2011.

### **Problemas detetados**

O comportamento demonstrado pela turma, na generalidade, é inconstante. Os alunos apresentam algumas dificuldades no cumprimento das regras básicas de funcionamento da sala de aula, bem como a dificuldade em acatar as regras propostas. Para além disso vários são os alunos a demonstrar fraca concentração, falta de empenho, falta de responsabilidade e bastante faladores.

### **Processos Disciplinares**

A Turma teve onze participações disciplinares a título individual com várias saídas da sala de aula devido a perturbação do normal funcionamento das aulas.

Em termos coletivos teve uma participação com relatório de ocorrência.

### **Participação nas Aulas**

Os alunos, em geral, são muito participativos, contudo, fazem-no muitas vezes de forma inoportuna e desadequada, sendo esse um dos grandes problemas que deve continuar a ser trabalhado nesta turma.

Há alunos que demonstram alguma passividade, uns porque sentem receio em comunicar, por timidez, outros porque se distraem com facilidade e outros por serem muito faladores.

### **Pontualidade/Assiduidade**

Na globalidade a turma tem boa assiduidade, à exceção dos alunos Marco Luciano e Manuel Dimas.

Os alunos só muito pressionados apresentam justificação de faltas, apesar dos encarregados de educação serem informados.

Quanto à pontualidade, não há situações problemáticas a assinalar, apenas casos de atrasos por distração com a brincadeira ou por motivos relacionados com o Bar.

Estes alunos gostam muito de brincar no espaço livre durante o recreio.

### **Hábitos de Trabalho**

Vários são os alunos a revelar poucos hábitos de trabalho e de estudo.

### **Trabalho de Grupo**

A turma deverá ser incentivada a trabalhar em grupo de forma a poder ultrapassar divergências pessoais e trabalhar a articulação entre pares, criando, assim, laços sociais e de interajuda.

### **Trabalho Autónomo**

No geral a turma apesar de ter capacidades para realizar trabalho de forma autónoma, é, ainda, bastante dependente e vários são os alunos com alguma dificuldade em concretizar atempadamente os trabalhos propostos, quer por falta de organização, quer por distração esquecimento.

### **Domínio da Língua Portuguesa**

Na generalidade a turma tem alguns pré-requisitos a este nível, no entanto, alguns alunos tem muitas dificuldades em distinguir num texto, a informação necessária da acessória, e muitas dificuldades em elaborar resumos, sendo necessário reforçar a expressão, e compreensão oral e escrita.

### **Integração na Escola/Turma**

Ao longo do ano letivo não houve alunos com dificuldades de integração na turma que tem um aluno de etnia cigana que vem acompanhando este grupo de alunos desde o primeiro ciclo.

### **Relacionamento com os Encarregados de Educação**

De um modo geral é muito bom o relacionamento com os Encarregados de Educação.

Os Encarregados de Educação destes alunos, na sua maioria, vêm à Escola quando solicitados.

No horário de atendimento semanal foram poucos os Encarregados de Educação que se deslocaram à Escola durante o ano letivo para tomarem conhecimento da situação escolar do seu educando, mas de uma forma ou de outra, muitas das vezes fora do horário laboral, acabavam por tomar conhecimento da situação escolar dos seus educandos.

### **Definição de prioridades / estratégias implementadas**

Na primeira reunião de Conselho de turma para os novos professores ficarem com uma noção geral dos alunos com quem iriam trabalhar, foi realizada uma breve caracterização da turma, nos domínios sócio afetivo, integração do grupo, das aprendizagens e interesses para além de dados mais individualizados.

Ainda nesta reunião foi feita uma análise mais aprofundada aos alunos integrados no regime com NEE.

Para fazer face às dificuldades sentidas pelos alunos, o Conselho de Turma considerou necessário propor alguns alunos para a frequência de Sala de Estudo em:

- Língua Portuguesa
- Inglês

### **Planificação das Atividades Não Letivas específicas, tendo em vista o Enriquecimento Curricular da Turma**

- Eleição do delegado e subdelegado da Turma.
- Participação em visitas de estudo.
- Participação nas atividades de Natal.
- Participação nas atividades de Carnaval.
- Participação nas atividades dinamizadas pelo grupo de Educação Física.
- Exposições na escola dos trabalhos de Área de Projeto.
- Participação em modalidades do desporto escolar.
- Participação no clube de Música.

### **Linhas Orientadoras no Sentido da Socialização**

Cabe aos professores:

- Assumir a liderança, fazendo cumprir as regras de diálogo (Saber ouvir, estar atento, pedir a palavra, etc.);
- Fazer cumprir o regulamento interno;
- Dissuadir atos violentos, verbais ou físicos;
- Valorizar atitudes positivas;

### **Relação professor-aluno e aluno-aluno**

O professor *deve*:



- Cumprir e fazer cumprir o regulamento interno e as normas estabelecidas em cada disciplina;
- Ser explícito nas tarefas / comunicações ditas ao aluno;
- Respeitar os alunos na sua individualidade e integridade;
- Saber ouvir as opiniões dos alunos.

O aluno *deve*:

- Cumprir o regulamento interno e as normas estabelecidas em cada disciplina;
- Respeitar a individualidade e integridade dos colegas e professores;
- Colocar, educadamente, os seus pontos de vista, angústias e dificuldades;
- Saber ouvir e responder educadamente.

### **Metodologias de ensino mais adequadas à turma**

- Fomentar e valorizar a participação dos alunos;
- Procurar criar uma dinâmica ativa na aula;
- Estabelecer pedagogias diferenciadas;
- Responsabilizar os alunos (individualmente ou em grupo) pelos seus atos;
- Fomentar o trabalho de pesquisa;
- Fomentar o espírito de entreajuda;
- Realizar trabalhos de grupo;

### **Individualização do processo de Ensino-Aprendizagem**

Para os alunos com dificuldades de concentração, hábitos de trabalho, falta de pré-requisitos, falta de empenho, definiram-se estratégias a utilizar na sala de aula nas diversas disciplinas, com vista a melhorar o sucesso educativo, reforçar os trabalhos de casa, dar maior valorização à participação na sala de aula, proporcionar um acompanhamento mais individualizado e tentou-se promover o maior envolvimento do Encarregado de Educação.

### **Competências transversais prioritárias**

- Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa;
- Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns;
- Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.

- Adotar regra básicas de sala de aula para o bom funcionamento da mesma.
- Relacionamento interpessoal e de grupo;
- Interessar-se pelas atividades letivas;
- Desenvolver os princípios de cidadania com repercussão no respeito devido a professores, auxiliares de educação, outros colaboradores em serviço na escola e a de todos os colegas;
- Ser assíduo;
- Agir de forma educada (quer na linguagem quer nas atitudes) nas salas de aula e fora delas;
- Adquirir um sentido de responsabilidade conducente ao cumprimento das tarefas distribuídas;
- Desenvolver a capacidade de concentração.

### **Estratégias gerais de sala de aula**

Foram definidas um conjunto de estratégias gerais a implementar com a turma em situação de sala de aula que serão desenvolvidas por parte do corpo docente no sentido de:

- Valorizar o esforço dos alunos, tentando sempre incentivar a participação positiva.
- Controlar o caderno diário e os trabalhos de casa dos alunos.
- Facultar sempre que possível, um apoio individualizado dentro da sala de aula.
- Apoiar os alunos no sentido do desenvolvimento de hábitos de trabalho e de estudo autónomo.
- Usar materiais diversificados, sempre que possível novas tecnologias.
- Solicitar a participação dos alunos, principalmente em situações que o aluno facilmente as concretize, valorizando a sua autoestima.
- Os docentes devem preencher a grelha de observação de comportamentos/atitudes, para que possa ser realizado, por parte do Diretor de Turma, uma monitorização mais eficiente dos comportamentos observados, a anotar na grelha de comportamentos.
- As faltas de material, de trabalhos de casa, de pontualidade, bem como os problemas de comportamento, serão, sempre que se justifique, comunicadas aos Encarregados de Educação através de recados escritos na caderneta.

- O Conselho de Turma ao longo das diversas reuniões considerou as estratégias implementadas, adequadas às problemáticas evidenciadas pelos alunos, requerendo no entanto uma maior responsabilização dos Encarregados de Educação para com os seus Educandos, principalmente no que diz respeito ao cumprimento dos seus deveres como estudantes.

### **Finalidades e objetivos dos Projetos**

- Promover laços de amizade;
- Desenvolver o trabalho de grupo e cooperação;
- Inculcar o espírito crítico e de pesquisa;
- Promover a criatividade e imaginação;
- Desenvolver competências nas novas tecnologias;
- Tomar consciência de diversas problemáticas relacionadas com o Meio Ambiente, com a Prevenção Rodoviária e com a Saúde e Sexualidade e com a Solidariedade.
- Promover a interdisciplinaridade
- Desenvolver os diferentes domínios da língua materna
- Tomar consciência de alguns problemas do mundo que nos rodeia no âmbito dos três temas escolhidos:

Aumentar o nível de conhecimentos em:

- Educação Ambiental
- Saúde
- Sexualidade

### **Competências gerais a privilegiar:**

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;
- Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.

### **A avaliação**

- Qualitativa:

- Desencadearam-se vários momentos de breve auto – avaliação para a prossecução dos projetos a desenvolver e a fim de motivar e desencadear o interesse dos alunos.

### **Aferição de critérios de avaliação a utilizar**

Os professores do Conselho de Turma avaliaram os alunos nas suas aulas tendo em conta as atitudes e comportamentos, a participação e a responsabilidade na realização das tarefas da aula e dos trabalhos de casa.

Para além disso, os alunos são avaliados através de fichas de avaliação e procedeu-se, igualmente, à auto e em alguns casos à heteroavaliação como forma de consciencializar os alunos acerca do seu trabalho.

No que respeita aos critérios de avaliação a aplicar em cada área disciplinar, estes são os que se encontram aprovados nos respetivos departamentos curriculares.

Os alunos através do Diretor de Turma saberão todas as informações relativas ao seu aproveitamento e comportamento.

No caso das áreas curriculares não disciplinares a informação resultante da avaliação expressa-se de forma qualitativa.

### **Reflexão sobre o projeto curricular de turma**

O cargo de Diretor de Turma exige um acompanhamento regular e um conhecimento de todos os alunos, a nível pedagógico, emocional, socioeconómico etc.

No início do ano foi realizado um trabalho de pesquisa nomeadamente nos processos individuais dos alunos em inquéritos respondidos pelos próprios e em conversas informais com os alunos e encarregados de educação.

Durante o ano letivo tenta-se estabelecer um permanente contacto com a Família e a Escola e esta intervenção situou-se fundamentalmente junto dos alunos, encarregados de educação e professores.

Junto dos alunos procurou-se desenvolver a comunicação assim como a resolução de conflitos que surgem no quotidiano.

Tentou-se estabelecer uma relação saudável com os alunos, sem perder a autoridade e o respeito de professor, mantendo sempre atitudes assertivas.

Incutiram-se nos alunos normas de conduta baseadas em direitos e deveres desenvolvendo o espírito de cidadania e apoiou-se a participação da turma em atividades desenvolvidas na escola com o intuito de tornar as crianças autónomas e participativas.

Informaram-se os encarregados de educação da hora de atendimento semanal e também da disponibilidade do DT para o atendimento fora do horário de trabalho, o que por vezes veio a acontecer, a fim de facilitar os contactos.

Procedeu-se à elaboração dos planos de recuperação e mantiveram-se os Encarregados de Educação informados.

O grupo docente realizou uma análise conjunta da situação escolar dos alunos, assegurou-se a adoção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma e tentou-se criar condições para a realização de atividades interdisciplinares, nomeadamente no âmbito do projeto curricular de turma.

O acompanhamento do desenvolvimento do Projeto Curricular de Turma está a ser efetuado por todos os professores.

Tratando-se de um documento em constante evolução e reformulação considera-se em elaboração no decurso do ano letivo.

## Capítulo III

**“ A natureza do processo criativo é ainda misteriosa e desafia à análise”**

Unesco

### 1. Programa baseado no Processo

É possível definir um programa para o ensino da Educação Visual e Tecnológica com uma estrutura que não se baseie em objetivos.

Para Green (1974), a educação implica a transmissão daquilo que é considerado útil aos que nisso estão interessados. Por outras palavras, as atividades são úteis por elas próprias e não como meios para atingir objetivos.

As expressões artísticas, tal como outras formas de conhecimento, tem a sua estrutura de conceitos, modos de proceder e critérios próprios. É através do entendimento disto que ela poderá ser compreendida como um todo, não podendo existir uma compreensão finita de arte, pois os níveis de conceitos, procedimentos e critérios são focos de especulação. A soma de todos os nossos conhecimentos visuais não é apenas aquilo que sabemos, mas a maneira como sabemos e reagimos a esse saber. A aceitação desta ideia é aquilo que constitui o ponto mais importante da aprendizagem em arte. O modelo baseado no *processo* parece satisfazer os requisitos referidos.

Assim, para realizar um programa destinado às disciplinas de Educação Artística e/ou Tecnológica (como Educação Visual e Tecnológica), é necessário identificar atividades que tenham ter valor inerente e que sejam ao mesmo tempo acessíveis ao julgamento e compreensão dos outros.

Atualmente, são ainda poucos os meios ao alcance do professor que lhe permita trocar as suas ideias, teorias e práticas sobre o ensino da arte e/ou tecnologia, com os seus pares, pelo menos dentro de uma cultura escolar compartimentada e individualista.

Segundo Lima (2003, p. 33): “ a escola tem sido vista como um *loosely coupled systems* (sistemas debilmente articulados), isto é, como uma organização em que muitos dos seus elementos são desligados, se encontram relativamente independentes, em termos de intenções de ações, processos e tecnologias adotados e resultados obtidos, administradores e Professores, professores e professores, professores e alunos etc”.

Admite-se assim, a existência de contradições dentro do sistema de ensino e entre os seus diversos agentes, no que se refere aos objetivos educacionais. Ivor Morrish (1981) citado por Lima (2003, p.26) refere que “não há dúvida de que os objetivos são confusos, e é frequente a inexistência de acordo quanto à sua natureza”.

Relativamente à arte e educação, o que se pretende não é apenas conseguir um modelo curricular “adequado” ou uma estratégia determinada, mas, sobretudo, fornecer um quadro para discussão e negociação de diferentes abordagens e ideias.

Grande parte dos professores da área das Artes e Tecnologias considera a criatividade como um elemento importante da arte e educação.

A criatividade é um elemento comum à maior parte do ensino mas é expressa e procurada por meio de uma grande variedade de caminhos. A este respeito, Lowenfeld (1964), afirma que existe uma forte linha de criatividade que liga todos os campos do esforço humano.

A educação, em geral, tende a salientar a socialização. É de grande importância que a Arte ajude a conhecer esta influência e dê relevo à realidade pessoal de modo a que a dialética seja mais equilibrada. O equilíbrio do currículo requer que o professor de arte e/ou tecnologia compreenda a sua função essencial independentemente da sua situação em relação à dicotomia entre a realidade social e individual.

O currículo continua a prestigiar e apoiar àqueles que consideram que o alicerce da educação está na linguística, nos conhecimentos abstratos e cognitivos. Daí que os professores das ciências ditas exatas valorizem o lado cognitivo da educação, reconhecendo e valorizando a eficiência, a organização e o controlo. Por sua vez, os professores das artes e/ou tecnologias sentem que ele desumaniza a natureza essencial do que eles consideram ser a sua responsabilidade. Segundo Porfírio (2000, p. 4), as fontes (epistemológicas e socioeducativas) do currículo da Arte e Tecnologia e as condições necessárias para dar sentido ao desenvolvimento do programa e respetivas aprendizagens nesta área educativa, são as seguintes: “Defendemos o conceito de programa aberto entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos locais e regionais, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização de abordagens e experiências”.

O conflito entre o cognitivo e o expressivo, entre ciências e artes, é algo que tende a perpetuar-se, determinando o que tem sido designado por violência simbólica.

## 2. A disciplina de Educação Visual e Tecnológica

As investigações realizadas na área da educação e 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. Destas pesquisas resultaram dados importantes para a compreensão do sujeito como criador. Estas conceções educacionais e artísticas introduziram novas linhas de orientação, operando mudanças ao nível teórico e prático, nas disciplinas ligadas às expressões artísticas, nomeadamente na disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

“A EVT é, fundamentalmente, uma área educativa de natureza interdisciplinar.” (Porfirio, 2005). O autor reforça assim um dos aspetos mais importantes que esta disciplina contempla na sua organização Curricular e Programa (vol. I), bem como, no Plano de Organização do ensino-aprendizagem (vol. II), de 1991.

Tendo em conta os objetivos gerais definidos para a disciplina, são consideradas finalidades da EVT desenvolver:

- A perceção;
- A sensibilidade estética;
- A criatividade;
- A capacidade de comunicação;
- O sentido crítico;
- Aptidões técnicas e manuais;
- Aptidões técnicas e manuais;
- O entendimento do mundo tecnológico;
- O sentido social;
- A capacidade de intervenção;
- A capacidade de resolver problemas (DGEBS, 1991)

A metodologia de trabalho específica da disciplina centra-se, então, na resolução de problemas: "Em torno das situações-problema detetadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolver-se-á um conjunto de atividades conducentes à



resolução dos problemas enunciados ao nível a que os alunos podem tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar. A situação inicial dará a estes conteúdos e atividades um sentido real, integrador das novas aquisições, num saber coletivamente construindo e individualmente integrado" (DGEBS, 1999).

Tal como consta do programa da disciplina, este carácter integrador é concebido estabelecendo ponte entre o 1º Ciclo do Ensino Básico e o 3º Ciclo do Ensino Básico: "O seu carácter eminentemente prático, não devendo entender-se esta prática limitada ao desenvolvimento de manualidades, mas centrada na integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que o exercício pensamento/ação aplicado aos problemas visuais e técnicos do envolvimento, conduz à construção de uma atitude simultaneamente tecnológica e estética" (DGEBS, 1991).

“A disciplina de EVT orienta-se, isto é, na sua ação educativa, para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser” (Porfírio, 2000, p. 5).

Deste modo, consideramos pertinente clarificar as componentes da Educação Visual e da Educação Tecnológica, no sentido de compreendermos melhor a articulação destas duas componentes, numa única disciplina, Educação Visual e Tecnológica ou em duas e a sua relação estrita com a Arte:

- A relação entre o universo visual e os conteúdos e competências formuladas para a educação visual pressupõe uma dinâmica propiciadora da capacidade de descoberta, da dimensão crítica e participativa e da procura apropriada à interpretação estética e artística do mundo;

- Educação Tecnológica orienta-se para a promoção da cidadania (na educação básica), valorizando os múltiplos papéis do cidadão utilizador, através de competências transferíveis, válidas em diferentes situações e contextos. A educação tecnológica concretiza-se através do desenvolvimento e aquisição de competências, numa sequência progressiva de aprendizagens, tendo como referência o pensamento e a ação, perspetivando o acesso à cultura tecnológica. Desenvolve no indivíduo as capacidades de compreensão, participação, escolha e decisão (em relação às tecnologias do quotidiano, competências do utilizador profissional e social, interação entre tecnologia e mundo do trabalho, alfabetização tecnológica, escolha de projetos e tomada de decisões), permitindo-lhe agir socialmente, como cidadão participativo e crítico.

O desenvolvimento da perceção, compreensão e produção estética (visual e tecnológica) envolve o entendimento e intervenção de uma realidade cultural à qual a escola não

deve ser alheia: “É reconhecido que as práticas educativas, influenciadas pela visão expressionista (...) têm vindo a ser abandonadas, dando lugar a ações educativas estruturadas, de acordo com modelos pedagógicos abertos e flexíveis, originando numa rutura epistemológica, centrada num novo entendimento sobre o papel das artes visuais no desenvolvimento humano (...) este conhecimento evolui com a capacidade que o sujeito tem de utilização de ferramentas, disponibilizadas pela educação, na realização plástica e na perceção estética” (Porfírio, 2004, p. 19).

Em jeito de conclusão, poderemos considerar que cabe à disciplina de Educação Visual e Tecnológica promover a exploração e integração de problemas estéticos, científicos e técnicos, tendo em vista o desenvolvimento de competências que conduzam à fruição, criação e intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos. Tudo isto se deverá desenvolver, a partir de ações onde a Arte, a Fantasia e Liberdade de Expressão deverão estar sempre presentes.

### **3. O Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico**

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), surge no Plano Curricular do 2º ciclo como uma área/disciplina de inspiração interdisciplinar que veio substituir as anteriores disciplinas de Educação Visual e Trabalhos Manuais, no Plano de Estudos do Ensino Básico.

Os programadores desta área referem que EVT é uma disciplina completamente nova, pois sob o ponto de vista conceptual não se resume ao somatório das duas disciplinas anteriores (Educação Visual e Trabalhos Manuais), no plano de estudo curriculares do ensino preparatório. A nova disciplina é apresentada na Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares (1990) para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º ciclo do ensino básico, como uma disciplina que terá que estar voltada para a integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, para a integração das componentes científica e técnica, com a sensibilidade estética, através de um processo de desenvolvimento integral.

A disciplina de EVT, segundo o documento anteriormente citado, deve também promover, a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da

tecnologia e da estética, através de um processo integrado em que a justificação de cada operação e a explicitação de cada fenómeno são motores de criatividade. “... assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética” (1990, p.5).

Apesar da existência de áreas pluridisciplinares, criadas pelo Dec. Lei. 286/89, e mantidas pelo Dec. Lei. 6/2001, no 2º ciclo do ensino básico continua a perdurar essencialmente uma matriz curricular constituída por disciplinas que mobilizam os saberes e as metodologias próprias das áreas científicas.

Em Educação Visual e Tecnológica interagem de forma sistemática e articulada dois campos da atividade humana: a formação artística e a formação técnica. Desta articulação e junção dos campos explora-se a relação dialética indivíduo/sociedade, no sentido de tomar decisões, criar e fruir.

A disciplina desenvolve-se segundo uma pedagogia centrada nos conteúdos do programa, no relacionamento com o meio e com os outros, na relação existente entre ação formativa e material informativo e na diversidade entre aluno/alunos e turma/turmas.

As unidades de trabalho têm como objeto de estudo o meio, centrando-se em situações problema bem definidas e que façam parte do quotidiano dos alunos de forma a suscitar o seu interesse, conduzindo-os à descoberta de soluções exequíveis e criativas para os problemas detetados.

A Prospeção do Meio presta-se especialmente ao desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas bem definidos, e cujo poder motivador lhes advém dos interesses e experiência dos alunos. Por isso, para garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do reportório vivencial dos alunos, ao longo do ano devem ser desenvolvidas pelas três grandes Áreas de intervenção: o ambiente, a comunidade e o equipamento:

O Ambiente; A natureza; A poluição e defesa do ambiente; Os parques e jardins; A arquitetura; O urbanismo; O património artístico; Os recursos energéticos; A Comunidade – O trabalho; A saúde; A alimentação; A circulação; A cultura e recreio; A publicidade; O Equipamento – O equipamento pessoal; O equipamento escolar; O equipamento urbano.

Segundo o Departamento de Investigações e Edições Educativas (2000), no 2º ciclo do ensino básico “a escola deverá, antes de mais proporcionar experiências do mundo

envolvente aos alunos”. Assim, a nível do plano pessoal, deverá desenvolver-se a autonomia, tendo como base a sensibilidade, o pensamento e a ação, assim como as atitudes criadoras e críticas. Ao nível do plano de formação social, devem ser estruturados os valores, os interesses e os comportamentos individuais, fomentando o desenvolvimento de uma atitude crítica, compreensiva e interveniente na sociedade.

Conjuntamente com as outras disciplinas/áreas disciplinares, a disciplina de Educação Visual e Tecnológica pretende contribuir para a promoção: - No Plano de Formação Pessoal – a integração da sensibilidade do pensamento e da ação numa mesma atitude criadora e crítica; - No Plano de Formação Social – a estruturação dos valores dos interesses, dos comportamentos individuais, em função de uma atitude de abertura crítica, compreensiva e interveniente, e de uma sociedade democrática quer na construção do seu futuro quer na preservação das expressões do seu passado, e das dos outros povos, como manifestações do poder criativo da humanidade.

Com base nos vários documentos elaborados pela Reforma do Sistema Educativo, definiram-se para a disciplina de EVT, objetivos e finalidades (os primeiros organizados em função dos segundos), no sentido de desenvolver:

- A Perceção – Ser sensível às qualidades do envolvimento, objetos e materiais (qualidades formais e expressivas), mobilizando para isso os sentidos;

Relacionar as formas visuais com as características dos materiais e as funções a que estão associadas;

- A Sensibilidade Estética – Analisar as reações pessoais às qualidades expressivas percebidas;

- A Capacidade de Comunicação – Interpretar e executar objetos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação e representação; Ter em conta as opiniões dos outros quando justificadas, numa atitude de consenso como forma de aprendizagem comum; Empregar adequadamente o vocabulário específico;

- A Criatividade – Ser capaz de desenvolver uma ideia a partir do estabelecimento de novas relações ou da organização em novas bases; Utilizar de forma intencional os elementos visuais e suas interações, para enriquecimento da expressão e receção de mensagens visuais;

- O Sentido Crítico – Estruturar uma posição de recetor consciente e crítico no sistema de comunicações em que está inserido, designadamente perante as solicitações visuais da publicidade; Definir as suas posições perante o mundo e formas de nele intervir, confrontando os próprios valores e saberes; Emitir opiniões e discutir posições com base

na sensibilidade, na experiência e nos conhecimentos adquiridos no domínio visual e tecnológico;

- As Aptidões Técnicas e Manuais – Adquirir conhecimentos e aptidões manuais;

Executar projetos aplicando os materiais e as técnicas tendo em conta as suas características; Executar operações técnicas com preocupação de rigor, segurança, higiene, eficácia e economia; Usar utensílios, ferramentas e equipamentos tendo em conta os fins para os quais foram fabricados e a que se destinam;

- O Entendimento do Mundo Tecnológico – Compreender aspetos históricos, sociais, económicos e culturais ligados ao trabalho tecnológico; Relacionar os aspetos positivos e negativos e as implicações do progresso tecnológico;

Relacionar os conhecimentos científicos com as operações necessárias à resolução de problemas tecnológicos básicos; Identificar avanços tecnológicos significativos; - A Capacidade de Resolver Problemas – Aplicar uma sequência lógica na resolução de problemas, avaliando constantemente situações e ideias, tanto na recolha de informações e operacionalização dos projetos, como na organização do trabalho e dos espaços; - A Capacidade de Intervenção – Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida assim como ser capaz de intervir em iniciativas para a defesa do ambiente, do património cultural e arquitetónico e defesa do consumidor, no sentido da melhoria dessas condições; - O Sentido Social – Apreciar as manifestações artísticas e produtos de expressão e tecnologia de outras civilizações, como manifestações culturais válidas e diferentes, daquelas que está habituado a observar; Participar com empenho e competência nas tarefas de grupo, assumindo os saberes, manifestando as opiniões e valores com abertura e sentido crítico; Respeitar as normas democraticamente estabelecidas para a gestão coletiva dos espaços de trabalho, dos materiais e equipamentos.

Este carácter integrador é reafirmado no “Programa de Educação Visual e Tecnológica” (1991, p.195), onde se lê que: “...entre as explorações plásticas e técnicas difusas através das experiências globalizantes do 1º ciclo e uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas, ou uma Educação Tecnológica com preocupações marcadamente científicas e técnicas no 3º ciclo, cabe à Educação Visual e Tecnológica promover a exploração integrada dos problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento.”

Os conteúdos programáticos da disciplina e/ou áreas de exploração, são compreendidos como possíveis propostas de trabalho. Segundo o parecer da Reforma Educativa (1991) os conteúdos, “embora sem função normativa, esclarecem o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares e lhes facilitam a tarefa de planificação”, destacando-se entre os conteúdos básicos e áreas de exploração/atividades: - Conteúdos – A comunicação; A cor; A energia; O espaço; A estrutura; A forma; A geometria; O material; A medição; O movimento; O trabalho.

- Áreas de Exploração – A alimentação; A animação; As construções; O desenho; A fotografia; A hortofloricultura; A impressão; Os maquinismos; A modelação; A modelagem; A pintura; A recuperação e manutenção dos equipamentos; A tecelagem e tapeçarias; O vestuário.

Para cada unidade de trabalho é conveniente ter-se um número reduzido de objetivos e conteúdos, passível de enriquecimento através de outras contribuições que o próprio desenrolar da ação suscitará. Este esquema, traduz-se numa planificação cujo rigor da organização permite a flexibilização necessária à correta introdução de conteúdos em função dos problemas a resolver.

A caracterização e planificação das unidades de trabalho devem ser abertas e flexíveis, não devendo constituir-se como um quadro rígido, definido à partida, para toda a ação a desenvolver.

As estratégias a utilizar em cada unidade de trabalho, tendo em vista a operacionalização dos objetivos, dos conteúdos e das finalidades poderão desenvolver-se de formas variadas, através:

- Da consulta de documentos; - De visitas de estudo; - Da recolha de dados; - Da experimentação e exploração (matérias, técnicas e outros recursos); - Dos debates; - Da utilização de diapositivos, acetatos, vídeos, experiência técnica e das novas tecnologias de informação.

O método de resolução de problemas (fases do processo: situação; investigação; ideias e propostas; solução/projeto; execução; apresentação; avaliação) é um meio extremamente fecundo e eficaz, utilizado na disciplina de EVT, quer para o desenvolvimento e realização dos seus projetos/trabalhos, quer para a articulação efetiva com as várias disciplinas.

A avaliação dos alunos em EVT é contínua e tem como referência as finalidades e objetivos gerais do ensino básico e específicos da disciplina. Esta é entendida como processo a desenvolver continuamente ao longo de cada unidade de trabalho,

proporcionando retificações, aprofundamentos, ou mesmo o abandono de uma via que se reconheça inadequada. Os dados para a avaliação resultaram essencialmente de: - Produtos técnicos e de expressão; Todos os materiais arquivados ao longo do processo; Observação direta das operações técnicas; Fichas e mapas de autoavaliação.

A avaliação assentará, igualmente neste conjunto de elementos, valorizando tanto o processo como o produto final.

O programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica deve deste modo ser desenvolvido de forma articulada e flexível entre si, e com as restantes disciplinas e áreas (de projeto, de estudo acompanhado e de formação cívica), que fazem parte do currículo do 2º ciclo do ensino básico.

No entanto, constata-se, apesar dos objetivos definidos ao longo dos anos para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica, no plano curricular do 2º ciclo ensino básico, parte deles ainda não se concretizaram. O programa desta disciplina parecer continuar a ser entendido e aplicado de “forma imprecisa”, quer pela falta de interesse, informação e formação dos atores envolvidos, quer pela inexistência de uma conceptualização e fundamentação claras, devidamente indicadas no processo de construção da organização curricular atualmente existente.

A Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) refere no Caderno de Competências essenciais no Ensino Básico, Visões multidisciplinares, o seguinte:

“O Programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica do 2º Ciclo do Ensino Básico (EVT) apresenta grandes potencialidades, mas encerra ao mesmo tempo, várias dificuldades que decorrem sobretudo da organização formal dos elementos do programa, bem como da ausência de hierarquização e explicitação dos componentes fundamentais e dos seus papéis específico nas aprendizagens.” (2001, p.50).

#### **4. A Práxis Pedagógica como Instrumento de Transformação da Prática Docente**

Organizar processos de formação continuada, no ambiente escolar, é uma tarefa relevante, necessária, no entanto muito complexa.

Caberá à tarefa pedagógica considerar que há arte na prática docente, mas será preciso

transformar o artístico, o artesanal, o bom senso cotidiano, em atos científicos, sob a luz de valores educacionais, garantidos como relevantes socialmente, em uma comunidade social. Há de se realçar que a realidade da prática educativa se faz através de ações artesanais, espontâneas, intuitivas, criativas, que vão se amalgamando, em cada momento de decisão, em ações refletidas, apoiadas em teorias, organizadas através de críticas, autocríticas, de expectativas de papel. Neste sentido, no exercício da prática educativa, convivem dimensões artísticas e científicas, expressas pela dinâmica entre o ser e o fazer; entre o pensar e realizar; entre o poder e querer realizar. Desta forma resgatar-se-á à ação pedagógica, não apenas seu espaço de autonomia, mas e principalmente seu caráter essencial de ação crítico-reflexiva, que, considero, foi-lhe tirado quando da emergência da cientificidade moderna, que impregnou o fazer educativo-pedagógico com estratégias que visavam um *modo correto de fazer as coisas*, ou mais tarde, na busca de *competência técnica*, distanciando dela sua possibilidade de produzir um processo contínuo de reflexão transformadora. Uma decorrência também importante desta consideração do pedagógico como instância de reflexão e de transformação das práticas escolares será a de retomar aos professores, educadores, o caráter da responsabilidade social da prática. Toda prática carrega uma intencionalidade, uma concepção de homem, de sociedade, de fins, e estes, precisam estar claros para os que exercem a prática educativo-pedagógica, e também aos que são a ela submetidos, dentro de uma postura ética, essencial ao ato educativo. Esse movimento de reapropriação da responsabilidade social docente, do compromisso político da profissão, produzirá um processo crescente de conscientização dos professores, e dos gestores da prática pedagógica, em relação à responsabilidade social e política da prática exercida cotidianamente.

Schmied-Kowarzik (1983) analisa a dialética da experiência da situação educacional como diretriz para a ação educativa. Ele diz que todo educador precisa reconhecer e dominar educacionalmente as situações educativas e suas exigências e que capacitar o educador neste sentido é a tarefa primeira das ações pedagógicas. Dominar as situações educativas não significa que o professor deva ser, apenas, treinado em habilidades e competências, como poderia pressupor a pedagogia científica clássica. Dominar suas exigências não significa submeter-se às exigências das circunstâncias, mas estar preparado para percebê-las e agir a partir delas. Dominar as situações educativas significa que o professor e o gestor pedagógico precisam estar criticamente avaliando e transformando os movimentos dialéticos da práxis.



Os elementos simbólicos e os artefactos culturais são determinantes na investigação das identidades visuais no sentido de realizar interpretações sobre o conteúdo imagético representado. Tem-se como ponto fundamental que toda imagem tem um sentido cultural, sobretudo quando se trata de pessoas e grupos. Isso é relevante destacar para que se possa trabalhar no campo visual com registros imagéticos documentais já existentes e registros imagéticos a serem produzidos sobre identidades culturais e sociais de comunidades e/ou grupos a partir de suas representações estéticas e valorações simbólicas. Desse modo, é possível ter formas de narrativas não-verbais como elemento de análise e interpretação de identidades culturais estruturando a interpretação visual uma relação consciente entre imagem e realidade.

Todo o projeto da prática supervisionada basear-se-á, nas unidades didáticas programadas e nas planificações existentes, das docentes da turma. O projeto tem como alicerce de base a escolha individual por parte dos alunos de obras de pintores reconhecidos mundialmente.

A organização do estágio pedagógico, inclui a interpretação das obras de arte, nas suas diferentes dimensões, como componentes integradoras do conhecimento nas artes visuais. O contacto com a arte é um dos propósitos implícitos nesta proposta. O estágio integrado em EVT, formalizado nesta proposta educativa, orienta-se por uma intenção pedagógica da educação. Da educação do ver e do olhar através do contacto com as obras de arte, promovendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte.

Salienta-se alguns objetivos do projeto:

- Facultar possibilidades da apreciação e da criação artística a partir das qualidades expressivas das obras de arte;
- Despertar o interesse dos alunos pela arte;
- Dar a conhecer e facilitar a familiaridade com as obras de arte, através do contato com as mesmas e através de breves explicações estéticas;
- Proporcionar o manuseamento, de diversos materiais tais como gesso, barro, tintas.....

As obras de arte, prestam-se a uma pluralidade de interpretações, desenvolvem a sensibilidade e a imaginação, desempenhando por isso um papel importante na experiência pessoal dos indivíduos. O convívio com a arte é um dos modos mais eficazes para a formação da personalidade e para a integração do indivíduo nos valores superiores da humanidade.

## **5. Ação Didática e Pedagógica**

### **5.1.O projeto desenvolvido com a turma**

No estágio realizado na “Escola Drº António Francisco Colaço”, optei por realizar um projeto do ensino do EVT, através das Artes. Assim sendo, informei a orientadora cooperante, em reunião, e esta concordou com a minha opção. Deste modo, procurei adaptar o projeto à turma em questão, integrando as temáticas das nossas investigações. Pressupôs organizar as aulas, estabelecendo uma sequência lógica das mesmas de acordo com os conteúdos da disciplina, de modo a não quebrar o processo de aprendizagem dos alunos. Para me organizar melhor, planifiquei as unidades de trabalho. Que englobava as várias manifestações abordadas na investigação, nomeadamente: as obras de Arte.

Como já foi referido, a Educação Visual e Tecnológica (EVT) é uma disciplina que pretende promover o desenvolvimento do sentido estético, científico e técnico. Junta, assim, dois campos de formação, a artística – a Educação Visual - e a técnica – a Educação Tecnológica, de modo a explorar a relação dialética indivíduo / sociedade e a incentivar a participação ativa dos alunos, motivando-os a identificarem problemas e a criarem soluções.

A disciplina de EVT é importante para o desenvolvimento dos conhecimentos, da criatividade, para a capacidade de construir e realizar e desenvolver a capacidade de comunicar, exprimindo ideias e sentimentos através dos mais variados meios.

Neste grau de ensino, a disciplina tem como finalidade desenvolver nos alunos a perceção, a sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de comunicação, o sentido crítico, as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social e a capacidade de intervenção e de resolver problemas.

A disciplina de Educação Visual e Tecnológica é orientada para a autonomia dos alunos e a criação de hábitos de pesquisa. Pretende-se a máxima liberdade, tanto relativamente aos interesses dos alunos como às formas de registo, de exploração de respostas e de apresentação das ideias, no sentido de permitir o máximo desenvolvimento da criatividade.

A EVT tem três componentes principais: a Visual, a Tecnológica e o Desenvolvimento Pessoal e Social, que se interligam. Está dividida em três grandes campos: equipamento, ambiente e comunidade.

Existem também várias áreas de Exploração, para que os alunos possam desenvolver a criatividade e dar expressão às ideias, a saber: construção, desenho, pintura, impressão, recuperação/manutenção de materiais, modelação / moldagem, entre outras.

É importante referir que as unidades de trabalho devem centrar-se em situações e problemas bem definidos, que devem fazer parte do quotidiano dos alunos e, assim, suscitar o seu interesse.

Quanto às unidades curriculares desenvolvidas na turma, é de referir que houve a preocupação de trabalhar os conteúdos nas diferentes áreas de exploração, como se pode verificar nos (anexos 1; 2 e 3).

Nas unidades de trabalho procurei orientar os trabalhos e as tarefas a serem realizadas, pelo que dividimos os conteúdos e estratégias por cada aula, de modo a não haver repetições nas aulas causando o desinteresse dos alunos.

No decorrer do projeto, procurei arranjar estratégias para desenvolvê-lo de forma organizada e adequada, com o intuito de levá-lo este à sua concretização final.

O projeto desenvolvido visava a criação de vários exercícios, e no qual se projetavam exercícios ligados à Poesia Visual. Consequentemente, este projeto teria uma ligação com a Arte.

A natureza da disciplina acentua, na componente experimental que se traduz em atividades orientadas no sentido de desenvolver a expressão, a criatividade e a autonomia do aluno.

Assim, o grande desafio da prática pedagógica em questão foi promover experiências de aprendizagem capazes de proporcionarem a descoberta, de construir o conhecimento, de desenvolverem a sensibilidade estética e a capacidade de criar e exprimir uma relação com o mundo.

No estágio realizado nesta Escola, foi possível concluir todas as etapas do projeto e levá-lo até o fim. A concretização deste decorreu na sala de EVT 1, no Primeiro e Segundo Período de 2012. O resultado final do projeto foi muito interessante e os alunos demonstraram uma grande criatividade.

## **5.2. Análise crítica das aulas**

As aulas que foram lecionadas individualmente e foram assistidas pela orientadora cooperante e pela professora de par pedagógico.

Relativamente à primeira aula, considero que correu bastante bem, uma vez que já conhecia a turma, as professoras a sala e a própria escola.

É de referir o facto da orientadora cooperante não ter chamado a atenção em nenhum momento das aulas lecionadas. Na parte teórica, considero que os conteúdos foram transmitidos de forma clara e sucinta. Para tal, foi utilizada uma linguagem simples, de modo a ser perceptível para os alunos. Nas aulas, nunca senti uma dificuldade em comunicar com os alunos.

Em relação às minhas aulas, no geral, julgo que atingi os objetivos pretendidos. Articulei os conteúdos com as aulas anteriores, estabelecendo a ligação com os conteúdos abordados. Ao longo das aulas procurei diversificar as estratégias, utilizando: abordagens teóricas, registos no quadro, visualização de vídeo e de imagens, fichas de apoio e síntese das aulas.

Com estas aulas, apercebi-me que a entoação é um elemento de grande relevância, pois para além de ser importante na transmissão de conteúdos, é através da entoação que o aluno reconhece e identifica o que o professor pretende transmitir.

É de salientar que se verificou uma maior dedicação, por parte dos alunos, nas aulas em que tiveram oportunidade de pintar, com tintas de água, composições visuais de grandes dimensões. Nestas composições, convém referir que alguns alunos mostraram, para além da dedicação e empenho, entusiasmo naquilo que estavam a fazer, nomeadamente na exploração da mistura de cores e exploração no tipo de pincelada.

No geral a turma empenhou-se muito mais nas aulas em que aplicava a técnica da pintura, qualquer que fosse o meio riscador, lápis de cor, marcadores, tintas de água ou até mesmo lápis de cera. Como se pode observar nas imagens abaixo.



(Imagem 3.1 e 3.2) \_ Imagem dos alunos em contexto de trabalho

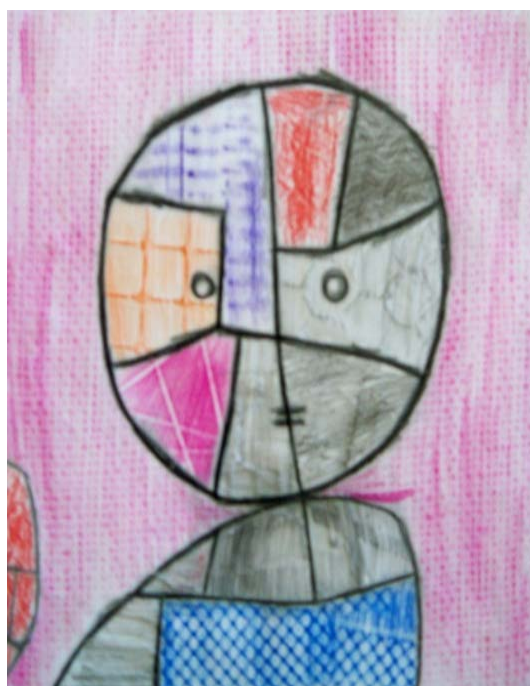
No que se refere aos planos de unidade desenvolvidos na PES, na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, na primeira unidade curricular intitulada “Corpo Humano”, depois da apresentação de um PowerPoint, sobre o corpo humano e onde era feito uma analogia a pintura desde as pinturas rupestres ate as pinturas contemporâneas. Foi distribuído aos alunos uma ficha de trabalho para completar onde existias as formas e dimensões humanas, (anexo 4). Os alunos utilizaram sobretudo a técnica do desenho, da pintura e da colagem, abordando e trabalhando os conteúdos do corpo e da cor, como se pode verificar nas imagens apresentada a seguir.



(Imagens 3.3; 3.4; 3.5 e 3.6) \_ Trabalhos dos Alunos sobre o corpo humano

Foram trabalhados vários conteúdos, a saber: a estrutura, a forma, o espaço, bem como a cor e as texturas. Também foram feitas referências a obras de artistas plásticos apresentadas em PowerPoint, para que os alunos tivessem oportunidade de contactar com diferentes formas de expressão e adquirissem conceitos para posterior aplicação no trabalho que desenvolviam.

E escolhessem uma obra para trabalhar. Ver o conjunto de obras escolhidas pela turma, (anexo 5). As imagens seguintes são referentes as texturas e relevos, aplicadas às obras de autor.



(Imagens 3.7; 3.8; 3.9 e 3.10) \_ Trabalhos sobre Texturas

Quanto ao plano de unidade intitulado “Construções d’Arte.”. Este baseou-se na exploração do desenho livre e da pintura, utilizando vários meios riscadores. Nesta unidade curricular, bem como na intitulada “Traçados Geométricos”, valorizei a

expressão espontânea, a procura de soluções originais, diversificadas e alternativas para os problemas, bem como os momentos de improvisação no processo de criação artística.



(Imagens 3.11; 3.12; 3.13 e 3.14) \_ Trabalhos livres com base nas Obras de Autor

Aprender através da obra de arte apresenta por vezes ao aluno perspectivas de “aventura” que muito o motivam.

Relativamente ao comportamento dos alunos, quase todos cumpriram as regras da sala de aula contribuindo para que estas fossem bastante produtivas, à exceção do aluno João nº15 (nome fictício), que tem um comportamento inconstante e imprevisível. Em resumo, mantive um bom relacionamento com todos, tentei esclarecer as dúvidas colocadas por eles, ajudei-os sempre que sentiram dificuldades em resolver um problema. Os alunos demonstraram interesse pela aula e realizaram a proposta de trabalho de forma criativa e interessante. Isso evidenciou-se nos resultados dos trabalhos que os alunos realizaram, mostrando que apreenderam os conteúdos abordados em aula e perceberam a proposta de trabalho.

Com a lecionação destas aulas, percebi que o professor tem de analisar a sua turma e deve procurar entender o aluno, estando sempre consciente acerca das suas próprias opiniões, perspetivas, conceções e sentimentos enquanto cidadão e professor numa sociedade multicultural. O envolvimento comprometido e intencional do professor na via multicultural garante-lhe maior sensibilidade na perceção das mudanças que vão ocorrendo e melhorar o processo de mudança das suas práticas em sentidos multiculturais.

Concluindo, penso que, embora ainda tenha muito que aprender, quer em termos de postura, quer em termos da condução da própria aula, só com a experiência é que podemos melhorar o nosso desempenho na lecionação.

### **5.3. Análise do trabalho dos alunos**

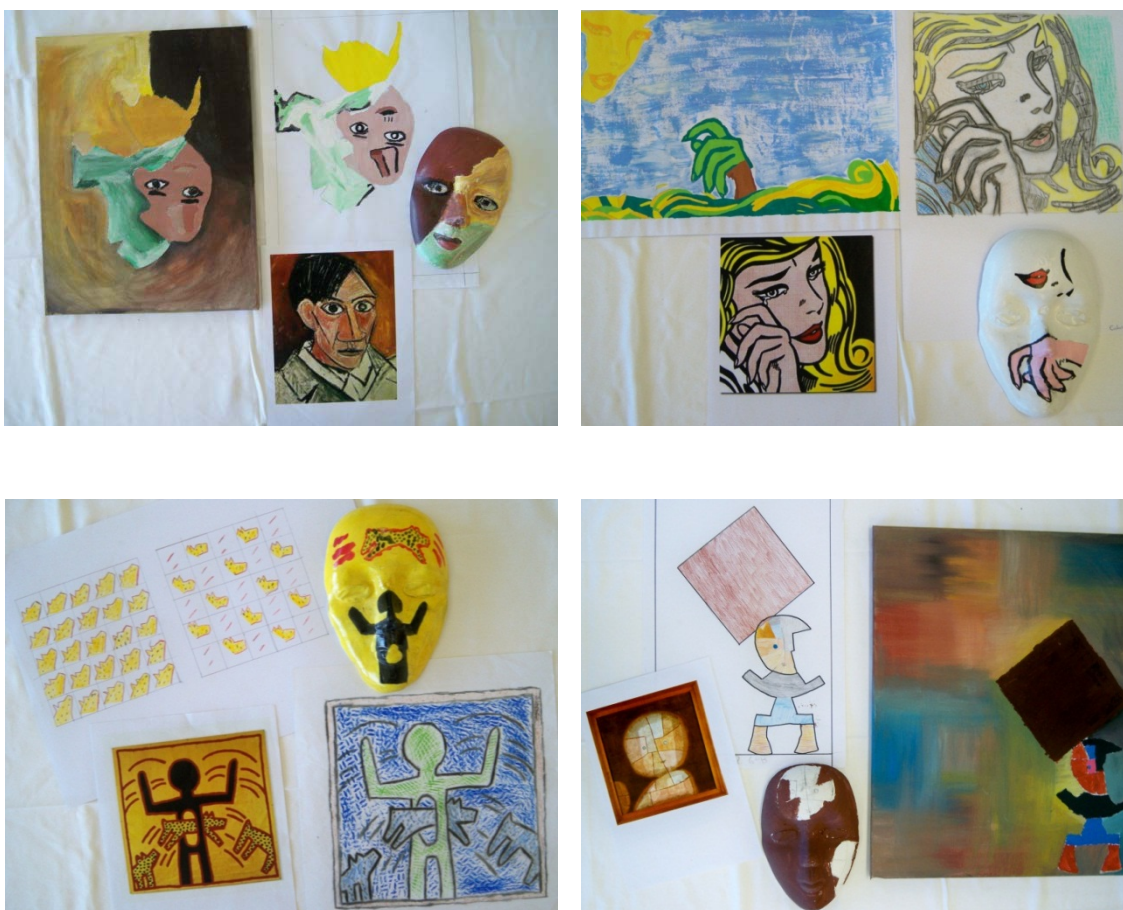
No que concerne à observação realizada nas aulas lecionadas, foi possível constatar que a maioria dos alunos domina razoavelmente os conteúdos trabalhados, realizam as atividades que lhes são propostas de forma autónoma, mostram-se interessados e participam adequadamente. Porém, alguns alunos não se destacam, revelando desinteresse, relacionando e adquirindo os conhecimentos de uma forma mais lenta. Estes alunos também precisam de mais tempo para realizar as atividades que são propostas. Por vezes apresentam muitas dificuldades ao nível da concentração. Em geral, os alunos cumprem sistematicamente o trabalho que lhes é proposto, havendo por vezes, a necessidade de apoio do professor ou dos colegas.

Relativamente aos trabalhos desenvolvidos pelos alunos, na realização da expressão plástica, no geral os alunos revelaram criatividade e expressividade, explorando diversas situações.



Nos planos de unidades implementados para a presente investigação, os alunos foram gradualmente organizando numa escala crescente de qualidade a composição visual de acordo com as indicações transmitidas, denotando um maior empenho. Estimular as potencialidades criativas do aluno a partir de técnicas específicas e estimular a motivação, por exemplo através de uma visita de estudo ou apresentação de PowerPoints relacionados com obras de arte de vários artistas plásticos, são estratégias, a meu ver, que devem ser utilizadas pelos professores para desenvolver e estimular nos alunos o processo criativo.

Quanto às unidades curriculares e o projeto desenvolvido na turma, é de referir que houve a preocupação de trabalhar os conteúdos nas diferentes áreas de exploração, como se pode verificar nas imagens seguinte.



(Imagens 3.15; 3.16; 3.17 e 3.18) \_ Várias técnicas em vários suportes

No geral, os alunos foram criativos, à exceção de um caso ou outro em que os alunos poderiam ter explorado mais as tarefas, obtendo assim resultados mais interessantes.

## 5.4.Avaliação

A organização curricular do ensino básico baseia-se num processo científico que utiliza um sistema, integrado de currículo e avaliação. Envolve a avaliação, interpretação, reflexão, informação e tomadas de decisão sobre os percursos educativos que conduzem à promoção de um ensino de qualidade com vista ao sucesso educativo.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

A avaliação visa:

- a) Apoiar o processo educativo, de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projetos curriculares de escola e de turma, nomeadamente quanto à seleção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos;
- b) Certificar as diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa interna e externa;
- c) Contribuir para melhorar a qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promovendo uma maior confiança social no seu funcionamento. (p7464).<sup>1</sup> A avaliação não é um ato singular separada do processo de ensino e aprendizagem, nestas disciplinas consideramos a unidade de trabalho.

A junção dos processos de avaliação com as orientações curriculares, destacam a necessidade de recurso a uma variedade de modos e instrumentos de avaliação. A avaliação deve ter em vista apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e as competências essenciais da disciplina.

Para que a avaliação possua alguma consistência foi necessário recorrer a instrumentos de avaliação devidamente adequados com os critérios definidos em departamento e conselho pedagógico, pelos membros dirigentes da instituição em causa.

No que concerne à avaliação, foi proposto pela professora cooperante, que o professor estagiário avaliasse as suas aulas, tendo em linha de conta, os critérios de avaliação, adotados pela escola para avaliar os alunos na disciplina de Educação Visual e

---

<sup>1</sup> Ministério da Educação (Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de Fevereiro de 2010) – —referencia as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagensl, Diário da República, 2ª série N.º35, pp7462 -7464.

Tecnológica. Tendo em conta todos esses critérios de avaliação, (Anexo 6), procedi à avaliação do trabalho realizado pelos alunos nas aulas.

Todos os critérios foram utilizados, visto que se trataram de aulas que incidiram mais numa componente prática do que teórica, daí que, foi necessário avaliar o processo criativo, as técnicas utilizadas e os conceitos.

No final de cada UT, foi realizado o preenchimento de uma grelha, (Anexo 7), de avaliação da UT, construída a partir dos critérios de avaliação definidos em reunião de departamento, e tendo como base os resultados de aprendizagem previstos nos respetivos planos.

Relativamente à avaliação do projeto final, este foi avaliado, e autoavaliado, (Anexo 8 e 9), e foram tidos em conta os critérios necessários para procedermos à avaliação do mesmo.

## **6. Reflexão e análise dos conhecimentos obtidos nas disciplinas associadas às Ciências da Educação**

As disciplinas da área de Ciências da educação remeteram-me para diversos momentos de análise reflexiva e produção de materiais sobre os processos de e aprendizagem e ensino, num processo de desenvolvimento profissional e pessoal.

A Unidade Curricular de Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem foi particularmente interessante, tanto ao nível profissional como pessoal, pois foram abordadas matérias referentes ao desenvolvimento psicológico da criança desde o seu nascimento até à fase de adulta.

Foram focados temas que merecem destaque pela sua importância no âmbito educacional: a evolução mental que ocorre desde o nascimento da criança até à sua adolescência e as relações interpessoais dos adolescentes com os pais e educadores; a inúmera alteração que os alunos têm de ultrapassar ao nível mental e corporal afeta-os de tal modo que a maioria não aceita as mudanças e deseja que essa fase passe rapidamente.

O primeiro tema, focado, as Teorias de Jean Piaget, ajudou-me a compreender melhor a evolução psicológica associada ao crescimento da criança e a preparar-me melhor como Professor.

O segundo tema, ajudou-me a clarificar que alguns dos comportamentos dos “meus” alunos em sala de aula estão diretamente relacionados com a crise existencial que eles travam consigo próprios e com os conflitos/ problemas existentes entre eles e o meio social que os envolve, nomeadamente os pais. A falta de compreensão e aceitação de novos hábitos por ambas as partes (pais e filhos), relativamente a novas escolhas do jovem adolescente (amigos, novos hábitos em relação ao modo de vestir e sobretudo o facto de manifestarem verbalmente o querer ser independentes, leva-os a apresentarem uma certa rebeldia e a não concordarem com as filosofias educativas dos pais, o que por vezes causa conflitos de gerações.

Outra Unidade Curricular que me auxiliou a prevenir e compreender os casos de indisciplina praticados pelos alunos dentro de recinto escolar, foi a da Educação Intercultural.

Em Interculturalidade estudamos o comportamento humano em função do meio e os seus processos que integram o indivíduo em associações, grupos e instituições.

Esta disciplina fez-me interiorizar que os casos de indisciplina estão diretamente associados à assimilação de regras dos alunos face ao conceito de Socialização e da teoria de Reprodução Social por eles vivenciadas.

No que concerne à Socialização vivida pelos alunos, estes interiorizam as normas e os valores duma sociedade diferente da sua, adaptam as suas culturas aos seus comportamentos tendo em conta o ambiente em que devem viver sem diferenciar os locais onde estão inseridos e quais os tipos de procedimentos que devem ter perante o local onde estejam num dado momento e tornam-se seres auto conscientes com saberes e capacidades que vão assimilando através da sua cultura de nascença.

Quanto à Reprodução Social, ela está presente nos casos anteriormente referidos ao reproduzir os valores, as ideais, a cultura e a educação usada pela classe dominante para as classes inferiores, obrigando-as a esquecer as suas próprias raízes, cumprindo e aceitando as que lhes foram impostas, que seja ou não do seu agrado.

Estas “regras/situação” (valores, ideias, etc.), afetam os alunos, uma vez que convivem com dois mundos opostos diariamente, onde cada um destes se rege de maneira diferente, obrigando-os a optar por um, sabendo de antemão, que a sua integração ou não, está dependente da sua escolha. Esta opção torna-os agressivos, e, para fugir a essa pressão, praticam tais atos, sendo este o único meio que conhecem para chamar a atenção.

Na disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular adquiri as seguintes competências -Dominar os conceitos básicos da didática da disciplina; -Planificar os conteúdos programáticos; Selecionar procedimentos de acordo com as necessidades do meio escolar; Explorar recursos em contexto de aula; Proceder à avaliação dos adquiridos dos alunos.

A disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular colmatou algumas das minhas lacunas na elaboração das planificações a longo prazo por causa do uso dos verbos de ação com os níveis hierárquicos. Percebi a razão pela qual se devia usar os verbos no infinitivo e compreendi que, antes de começar a elaborar qualquer planificação (curto, médio ou longo prazo), devia saber qual a Taxionomia a usar (Cognitivo, Afetivo ou Psico-motor) para não cometermos erros, e a mesma devia ter uma leitura simples e ser perceptível a todos.

Quando se faz uma planificação deve-se saber quais os objetivos específicos e os gerais pretendidos, no entanto, ao escolher ou utilizar os objetivos gerais tem-se de garantir que eles são os mais abrangentes para permitir que se reduza o nível através dos verbos de ação a utilizar nos objetivos específicos.

Ao se elaborar uma planificação deve verificar-se qual o tipo de Modelo de Ensino (Comportamentalista, Personalista, Socializante e Cognitivista ou Processamento da Informação) a utilizar, tendo em conta as condições disponíveis assim será adotado o melhor modelo que se adapta, não pode esquecer que ele deve adaptar-se às aprendizagens. Deve-se utilizar estratégias diversas com auxílio dos tipos de técnicas que dispomos, tais como: discussão livre ou circular, encadeamento de ideias, rolleplay, brainstorming, face a face, mesa redonda, entrevistas, etc.

Os objetivos utilizados nas planificações podem ser estratégicos, estáticos, gerais e operacionais, eles têm uma função específica. Assim sendo, enquanto os estratégicos fazem referência ao nível de conteúdos e estão relacionados com as planificações a longo prazo, os estáticos a médio prazo, os gerais fazem referência a uma disciplina que está dividida por unidades temáticas e elas estão calendarizadas e, por último, os operacionais reportando às planificações a curto prazo e ao modelo comportamentalista. Nas aulas lecionadas diariamente deve usar-se sempre grelhas com as planificações a Curto Prazo para uma melhor orientação do professor, pois elas contêm os objetivos gerais e específicos da aula, as estratégias, as observações, as atividades, o material e os recursos necessários, a avaliação, a turma a quem reportam, assim como o sumário, o número da lição, a disciplina, os tempos letivos e a data.

Na Unidade Curricular de Aprendizagem Organizacional e Gestão de Qualidade nas Escolas, foram abordadas matérias referentes ao currículo, programa e programação e a diferença entre eles e de como devemos alterar o programa nacional fornecido pelo ministério de modo a adapta-lo às características da escola e dos alunos da turma.

Também foi abordada a importância da elaboração das planificações tal como na disciplina de Organização e Desenvolvimento Curricular, dando mais importância à formulação dos objetivos (gerais e específicos) que pretendemos ver serem atingidos pelos alunos e aos conteúdos lecionados.

Outro dos capítulos da disciplina era as estratégias de ensino nomeadamente o aproveitamento dos recursos e materiais, organização e gestão da aula.

Ainda nesta disciplina, compreendi quais os modelos de avaliação existentes, o que permite ter uma noção clara e objetiva de como avaliar melhor o desempenho dos alunos e, quais os métodos que o professor possui, para efetuar essa avaliação. Deste modo, paralelamente às aulas através de revisão de leitura aperfeiçoei a técnica de elaboração de enunciados de exercícios e testes de avaliação, não esquecendo que a mesma se rege pelo princípio de começar, sempre, por apresentar questões mais acessíveis e culminando-se com questões de maior complexidade, tipo aberto, para assim se diferenciar os diversos tipo de alunos presentes na sala de aula, tendo em conta que estes são feitos para a média, onde não podem ser esquecidos os alunos que apresentam maiores capacidades e maiores dificuldades.

A Unidade Curricular Artes Visuais e Educação, proporcionou-me uma reflexão mais profunda sobre a integração das Artes Visuais e da Educação Visual em particular no Ensino Básico, proporciono-me o desenvolvimento de conteúdos e atividades para aplicação na PES. Proporcionou-me uma maior capacidade para investigar e refletir criticamente sobre a evolução da educação artística e do desenvolvimento atual do processo artístico. Facultou-me uma maior capacidade para a construção de propostas de atividades que pude aplicar na PES.

De uma forma ou de outra todas as unidades curriculares, foram importantes para a PES, bem como para o Projeto Final.

Aferi tanto como docente bem como no papel de discente é absolutamente fundamental que nos exercícios propostos sejam entregues aos alunos enunciados escritos e com os objetivos pretendidos no exercício em questão.

É também de extrema relevância que aos alunos lhes seja dado a conhecer os critérios de avaliação pelos quais serão avaliados. Devendo estes ser claros e objetivos.

O percurso do estágio inclui-o os objetivos, os conteúdos e as propostas de atividades que contemplaram orientações para o desenvolvimento de diálogos e produções visuais, experiências plásticas e escultóricas.

As atividades centram-se em diversas áreas de intervenção, observação das obras, desmontagem dos elementos das composições, recomposições alteração das cores, desenhos de memória das obras, decoração de peças escultóricas com os elementos das obras.

Estas experimentações plásticas permitem o contacto com diferentes materiais e técnicas.

Promover o contato com artistas plásticos e visita a museus, ativando os processos de descoberta e de familiaridade com peças originais e com o espaço museológico. A dimensão crítica da aprendizagem pressupõe que a descrição, a análise, a interpretação, o juízo sobre as obras de arte tenham lugar nos museus. Nada substitui o contato direto com originais. Pretendendo-se, pois, criar um gosto pela frequência dos museus e consequente aquisição de um sentido da qualidade estética, que perdure ao longo da vida.

Considera-se oportuno neste momento trazer para o contexto FREIRE (1997), ao escrever sobre a pedagogia da autonomia, considerou que a esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor que “deve coincidir com a sua retidão ética”. Paulo Freire, que através da sua vida não só procurou perceber os problemas educativos da sociedade mundial, mas propôs uma prática educativa para resolvê-los, ensinou os professores a navegar nas rotas nos mares da educação, orientados por uma bússola que aponta entre outros os seguintes pontos cardeais:

- a rigorosidade metódica e a pesquisa;
- a ética e estética;
- a competência profissional;
- respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural;
- a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação;
- a reflexão crítica da prática pedagógica;
- a corporificação;
- saber dialogar e escutar;
- querer bem aos educandos;
- ter alegria e esperança;

- ter liberdade e autoridade.
- ter curiosidade;
- ter a consciência do inacabado... (FREIRE, 1997, p. 18)

Estes foram princípios basilares a uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica, destacados pelo autor.

É aconselhável, ao professor de EVT, que consagre aos alunos o contato com diferentes tipos de obras de artes e desenhos, que elas façam a leitura das suas produções e observem as de outros e também que sugira aos alunos desenhar a partir de observações diversas (cenas, objetos, pessoas, locais,...) para que possamos ajudá-la a munir-se de informações e enriquecer o seu grafismo. Assim elas poderão reformular as suas ideias e construir novos conhecimentos.

Enfim, o desenho é um universo cheio de mundos a serem explorados.

## **7. Análise Crítica do Estágio**

A Prática Pedagógica permitiu-me a reflexão sobre algumas práticas, o aprofundar de alguns conhecimentos, a aquisição de novas aprendizagens no domínio da tecnologia e da técnica, bem como o desenvolvimento de novas metodologias de abordagem dos conteúdos. Tudo isto contribuiu para uma nova consciencialização tendente à análise e evolução de situações concretas no âmbito do processo de ensino – aprendizagem.

Relativamente a este estágio, na primeira fase do estágio, e no que concerne à coordenação da orientadora cooperante, é de agradecer toda a incondicional disponibilidade para dar orientações, sempre que foi necessário prestou apoio, esclareceu sempre as dúvidas colocadas e respondeu sempre às questões colocadas. Foi uma mais-valia. Nas aulas, sempre que foi necessário, prestou apoio, esclareceu sempre as dúvidas e questões colocadas.

É de referir que as reuniões com a orientadora cooperante (após as aulas assistidas) foram pertinentes, visto que, possibilitaram a discussão e análise das aulas. Foram discutidos os aspetos positivos e menos positivos das aulas, e foram dadas sugestões relativamente a estratégias a adotar nas aulas, à postura, entre outros. Estas reuniões foram muito enriquecedoras, pois propiciaram a reflexão, e por conseguinte, a aprendizagem.



No que concerne ao trabalho desenvolvido com a turma, considero que este foi muito gratificante, visto que os alunos revelaram interesse e os resultados foram satisfatórios.

Propus aos alunos descobrirem e aprenderem a “ver” o mundo das formas, espaços e movimentos que os rodeiam, na Natureza e na Arte, e ainda tive o cuidado de dar oportunidade a cada turma de experimentar, imaginar e explorar técnicas e materiais que nunca antes tinham manuseado e experimentado. Para tal, promovi um conjunto de atividades nas quais os alunos tiveram a possibilidade de utilizarem os materiais e técnicas de uma forma simples, interessante e criativa.

O objetivo foi propor a expressão livre, a espontaneidade, a inspiração e criação, tendo proporcionado o estímulo necessário, não restringindo os alunos apenas às artes visuais. Proporcionar uma educação que, se possível, englobasse várias formas de expressão de arte. Com efeito, e como já foi referido anteriormente, tive uma atenção crescente no desenvolvimento de capacidades dos alunos tais como: a criatividade, a descoberta, o espírito de equipa e a autonomia nas aquisições e na resolução dos problemas.

Com a experiência da prática pedagógica, percebi que o professor deve motivar toda e qualquer criação artística e saber tirar partido disso. Nas aulas, os alunos devem ser encorajados a abordarem o mundo de uma forma criativa, que os torne capazes de desenvolver sentimentos, ideias e impulsos e responder-lhes através de formas e meios.

Com as práticas do ensino supervisionadas tomei consciência de que a maioria dos alunos, nas atividades de carácter mais prático e experimental, se envolve de forma entusiástica, revelando imaginação, criatividade, empenho, deixando transparecer o seu gosto e a sua sensibilidade para a educação artística e o respeito pela arte como fator de criação. Para melhor aferir isto apliquei um inquérito, (Anexo 10), por mim elaborado, com o propósito de conhecer melhor os interesses dos alunos e as suas opiniões sobre as minhas práticas pedagógicas. Pretende ser um contributo para avaliar possíveis metodologias para a implementação e sensibilização da Área de Exploração. A Importância Pedagógica das Artes Visuais no 2º ciclo do Ensino Básico.

No geral, o estágio decorreu muito positivamente, lecionei dois períodos do ano letivo e estes permitiram refletir sobre várias questões inerentes ao ensino, contribuindo para que nos tornemos professores conscientes, disponíveis a novas aprendizagens e à aquisição de novos conhecimentos.

## **Segunda Parte - Enquadramento teórico e metodológico**

### **Capítulo VI**

«O Ensino Artístico perde o sentido, e a sua razão de ser, quando é desligado da perspectiva estética e se restringe à transmissão de técnicas e de gramáticas ou, ainda, quando é associado em termos de docência e carga horária, com a chamada Educação Tecnológica» (Parecer nº3/98 do CNE, 1999:89).

«... numa escola de educação geral, convém repetir, não se procura formar artistas, mas seres humanos de espírito aberto a todas as manifestações de Beleza, recetivos a formas de harmonia, ritmo e equilíbrio, resultantes da perfeição sensível, intelectual e moral. A dimensão estética é, pois, uma dimensão essencial à verdadeira estatura do homem. Mas, note-se, não estamos a sobrepor a função estética a qualquer outra função humana. Cremos que no homem tudo é integralmente e de existência importante; o que queremos é mostrar o valor social da ação educativa da Arte e pedir para ela o lugar que lhe é devido no currículo escolar.» (A. Betâmio de Almeida, 1976:18-19)

#### **1. Abordagens para a educação dos alunos em disciplina de EVT**

Com base nos estudos realizados sobre a metodologia do ensino de EVT observei algumas características que merecem consideração. As atividades práticas de desenho, de pintura e de criatividade envolvem os alunos e criam um ambiente propício para a aprendizagem. A aprendizagem da turma não ocorre de maneira homogênea, há uma preocupação em adaptar as atividades proposta para cada aluno de acordo com a fase de

desenvolvimento dos projetos em que eles se encontram, as aprendizagens requerem que os alunos dediquem tempo e concentração ao desenvolvimento dos trabalhos. Desenvolver com os alunos um ambiente alegre e participativo, tratá-los como pessoas capazes os ajudaram a agir como construtores do seu conhecimento. Os alunos não são meros coadjuvantes no processo de ensino e aprendizagem, são na verdade os atores principais. Neste sentido, a sala de aula transforma-se num verdadeiro “cento de investigação” de conhecimento e dos processos de abordagem do conhecimento" (ROMÃO, 2005, p. 102).

A Prática de Ensino Supervisionado revela-se também como um espaço de construção da profissão *professor* e da sua profissionalização, formando-o enquanto sujeito que tem domínio da sua própria prática, de seu papel social, com base na reflexão contextualizada na ação, sobre a ação e sobre o próprio conhecimento na ação, num processo de reinvenção e desenvolvimento permanente.

O professor de arte não ensina objetivamente, ensina subjetivamente, isto é, ensina ao suscitar que a aprendizagem, ou o aprender, também é uma maneira de ensinar. O ensino da Educação Visual e Tecnológica, apesar de muitos pensarem o contrário, é fundamental para o bom desenvolvimento intelectual dos alunos e requer muita habilidade por parte do professor. Ensinar é ensinar a aprender (entendendo como processo e sistema de transmissão de conhecimentos). O ensinar a aprender tem como grande objetivo paradigmático o de *aprender-a-aprender*.

A atividade docente é uma experiência proveitosa num processo de ensino/aprendizagem. É possível, aliar a teoria à prática, não é nada fácil, com turmas grandes e agitadas, mas quando se faz uma boa planificação e preparação, torna as coisas possíveis. Os Parâmetros Curriculares Nacionais são muito importantes para desenvolver uma prática pedagógica eficiente. Não podemos valorizar a teoria em detrimento da prática nem fazer o inverso. A teoria será o perfeito complemento da prática, é claro, que muitas vezes o professor terá que fazer adaptações, mas até mesmo para fazer essas adaptações é preciso teoria. O papel do professor não é o de transmissor de conhecimentos e o aluno não é apenas o recetor desse conhecimento, os dois são atores principais do processo de ensino – aprendizagem.

No campo dos estudos em EVT, observamos que se abre um leque de intertextualidade entre imagens e identidades no qual o processo de representação tem contribuído para a legitimação de valores culturais. Ícones, lugares e sujeitos, a partir de uma percepção visual, compõem um conjunto de elementos que tem adquirido valor estético no processo de representação social nos espaços públicos contemporâneos e tal facto têm demandado uma postura interdisciplinar por parte dos cientistas sociais na forma de interpretar a cultura visual e os valores identitários a ela atribuídos (Rogoff, 1999).

O primeiro passo para conseguir realizar um bom trabalho é fazer um bom diagnóstico dos alunos, conhecer em que fase de desenvolvimento intelectual se encontram porque a aprendizagem dentro de uma turma de alunos não ocorre de maneira similar. Dessa forma, o professor poderá criar situações didáticas que favoreçam o desenvolvimento de todos da mesma turma.

O ensino do EVT também exige que o professor tenha o gosto pelas artes. Nós como professores, qual o tipo de alunos que queremos formar? A nossa atitude perante as artes responderá a essa questão.

A importância da preparação e planificação das aulas deixa o professor mais seguro quanto à sua metodologia, essa segurança é transmitida aos alunos. A planificação não precisa ser "exaustiva", mas sim um roteiro de orientação, um guião para o professor, mas com um mínimo de flexibilidade, para que se possa fazer algumas alterações quando necessário. Portanto, uma metodologia de ensino eficaz requer suporte teórico, visão lógica, diagnóstico, acolhimento, envolvimento, empenho, gosto pela arte, boa preparação e atitude positiva.

## **2. Abordagem Qualitativa**

Neste projeto de investigação o modelo de investigação selecionado foi o método qualitativo, por ser este o meio que permite explorar as ideias que os professores têm deste tema, descobrindo novos motivos e sentimentos dos profissionais.

A Investigação Qualitativa e os seus métodos são uma resposta às limitações reveladas pelos métodos quantitativos. Na verdade, quando os investigadores da educação, muito particularmente os psicólogos, se começaram a interessar pelos processos cognitivos e metacognitivos dos seres humanos e a reconhecer a importância dos processos do pensamento, cedo perceberam que os métodos quantitativos eram limitados e até

inapropriados. Sentiram, por exemplo, a necessidade de recorrer a observações mais ou menos prolongadas dos sujeitos envolvidos na investigação, de os submeter a entrevistas e de registar o que eles diziam acerca das suas formas de pensar.

O foco da Investigação Qualitativa é a compreensão mais profunda dos problemas, é investigar o que está “por trás” de certos comportamentos, atitudes ou convicções. Não há, em geral, qualquer preocupação com a dimensão das amostras nem com a generalização de resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos tal como o que se passa na investigação quantitativa. De facto, no paradigma qualitativo, o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento. Uma das vantagens de Investigação Qualitativa relaciona-se com a possibilidade que abre de gerar boas hipóteses de investigação. Isto deriva do facto de se utilizarem técnicas tais como entrevistas detalhadas e profundas com os sujeitos sob investigação, observações minuciosas e prolongadas das suas atividades e/ou comportamentos e análise de produtos escritos.

A Investigação Qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter. Por exemplo, através de observação detalhada e planeada e de interação estreita com os sujeitos podem estudar-se os processos cognitivos que utilizam na resolução de situações problemáticas. Podem assim identificar-se variáveis relevantes para o estudo de ensino e da aprendizagem que não são facilmente detetadas através da utilização dos métodos típicos da investigação quantitativa.

Obviamente, a investigação do tipo qualitativo também tem limitações. Se a questão do controlo é o calcanhar de Aquiles da investigação quantitativa, a questão da objetividade é, na opinião de muitos autores, o problema correspondente para a investigação qualitativa. Afirma-se que neste paradigma há uma forte componente de observações que, inevitavelmente, irão traduzir as atitudes e convicções dos observadores. De facto, sabe-se que a perceção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciado ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Há pois um problema de objetividade que pode derivar da pouca experiência, da falta de conhecimento ou da falta de sensibilidade do principal “instrumento” de recolha de dados – o investigador.

Outra dificuldade relaciona-se com o tempo que normalmente é requerido pela investigação qualitativa. Observações prolongadas requerem uma dedicação por parte dos investigadores que nem sempre é exequível em termos práticos ou financeiros.

Na procura de um estilo de investigação em artes, a questão não se coloca apenas nas características físicas e perceptíveis da arte, mas também no modo ou estilo através dos quais se espera que os indivíduos respondam à arte e criem arte.

O forte envolvimento do investigador com os sujeitos sob investigação pode também colocar alguns problemas. Se, por exemplo, os sujeitos se apercebem qual o comportamento que o investigador espera que eles tenham pode utilizar estratégias que conduzam à utilização de tais comportamentos, o que, a acontecer, vicia seriamente os resultados da investigação.

A investigação em arte centra-se na representação expressa e o que ela significa para a educação artística relativamente ao processo de aprendizagem, avaliação de comportamentos e capacidades cognitivas, La Pierre, (1997). Deste modo, o investigador tem de estar consciente do papel que as considerações artísticas desempenham na recolha e significado da informação. E quando falamos de significados, falamos necessariamente da abordagem qualitativa, a qual, segundo Moreira (2007), parte do pressuposto de que o mundo social é construído à volta de significados e símbolos que é necessário descobrir, captar e reconstruir.

### **3. Algumas Orientações Metodológicas:**

O percurso do estágio inclui os objetivos, os conteúdos e as propostas de atividades que contemplam orientações para o desenvolvimento de diálogos e produções visuais, experiências plásticas e escultóricas.

As atividades centram-se em diversas áreas de intervenção, observação das obras, desmontagem dos elementos das composições, recomposições alteração das cores, desenhos de memória das obras, decoração de peças escultóricas com os elementos das obras.

Estas experimentações plásticas permitem o contacto com diferentes materiais e técnicas.

Promover o contato com artistas plásticos e visita a museus, ativando os processos de descoberta e de familiaridade com peças originais e com o espaço museológico. A

dimensão crítica da aprendizagem pressupõe que a descrição, a análise, a interpretação, o juízo sobre as obras de arte tenham lugar nos museus. Nada substitui o contato direto com originais. Pretendendo-se, pois, criar um gosto pela frequência dos museus e consequente aquisição de um sentido da qualidade estética, que perdure ao longo da vida.

Considera-se oportuno neste momento trazer para o contexto Freire (1997), ao escrever sobre a pedagogia da autonomia, considerou que a esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor que “deve coincidir com a sua **retidão** ética”. Paulo Freire, que através da sua vida não só procurou perceber os problemas educativos da sociedade mundial, mas propôs uma prática educativa para resolvê-los, ensinou os professores a navegar nas rotas nos mares da educação, orientados por uma bússola que aponta entre outros os seguintes pontos cardeais:

- a rigorosidade metódica e a pesquisa;
- a ética e estética;
- a competência profissional;
- respeito pelos saberes do educando e o reconhecimento da identidade cultural;
- a rejeição de toda e qualquer forma de discriminação;
- a reflexão crítica da prática pedagógica;
- a corporificação;
- saber dialogar e escutar;
- querer bem aos educandos;
- ter alegria e esperança;
- ter liberdade e autoridade.
- ter curiosidade;
- ter a consciência do inacabado... (Freire, 1997, p.18)

Estes foram princípios **basilares** a uma prática educativa que transforma educadores e educandos e lhes garante o direito a autonomia pessoal na construção de uma sociedade democrática que a todos respeita e dignifica, destacados pelo autor.

É aconselhável, ao professor de EVT, que consagre aos alunos o contato com diferentes tipos de obras de artes e desenhos, que elas façam a leitura das suas produções e observem as de outros e também que sugira aos alunos desenhar a partir de observações diversas (cenas, objetos, pessoas, locais,...) para que possamos ajudá-la a munir-se de

informações e enriquecer o seu grafismo. Assim elas poderão reformular as suas ideias e construir novos conhecimentos.

Enfim, o desenho é um universo cheio de mundos a serem explorados.

#### **4. Escolha do método de investigação**

A investigação qualitativa aplicada à educação reflete uma preocupação centrada nas implicações práticas imediatas, como, por exemplo, a necessidade de aprender algo com o objetivo de melhorar a sua prática letiva, Bogdan e Biklen, (1994).

Perante o problema, anteriormente constatado, da excessiva ênfase na produção e quase total ausência de contacto com obras de arte e atividades de apreciação estética nas aulas de EVT, pretendemos fazer alterações na nossa prática pedagógica no sentido de conciliar as atividades de produção plástica com estratégias que permitam também desenvolver nos alunos as capacidades de perceção, compreensão e crítica, contribuindo assim para a sua formação como adultos possuidores de uma cultura e uma literacia artística. Sentimos necessidade de experimentar essas atividades e de refletir sobre as respostas e comportamentos dos alunos, de forma a conseguir, no futuro, incorporá-las nas nossas planificações de um modo sistemático, organizado e fundamentado, com objetivos claros e específicos.

Bogdan e Biklen (1994) distinguem três tipos de investigação qualitativa aplicada em educação:

- A avaliativa e decisória – que pretende descrever e/ou avaliar um determinado programa de mudança com o objetivo de o melhorar ou eliminar;
- A pedagógica – na qual o investigador é um praticante (professor) que pretende tornar-se mais eficaz naquilo que faz, ou seja, na sua prática pedagógica;
- A investigação-ação – cujo objetivo é promover mudanças sociais e na qual “o investigador se envolve ativamente na causa da investigação” (1994: 293).

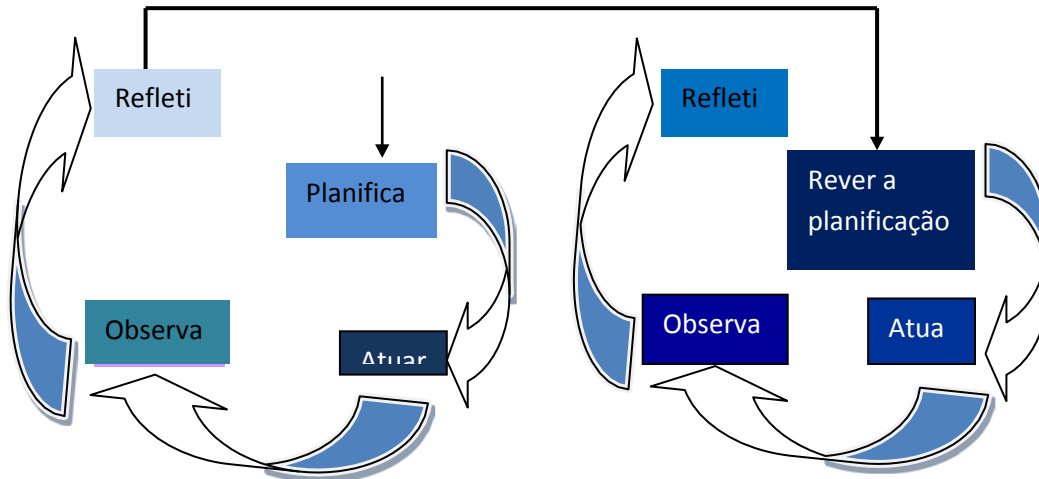
O trabalho de investigação a que nos propomos, é sem dúvida, de carácter pedagógico, mas a nossa escolha recai sobre o método de investigação-ação, já que, apesar do carácter exclusivamente “ativista” atribuído por estes autores à natureza da investigação-ação, verificámos, através de outras leituras (May, 1997; Dick, s.d. Fernandes, s.d. Sousa, *et.al*, s.d., e O’ Brien, 2001), tratar-se do método preferencial dos professores/investigadores, preocupados com introduzir mudanças nas suas práticas



e contextos e, sobretudo, com poder criar essas mudanças a partir da sua experiência, aplicá-las e refletir sobre elas, corrigindo-as e melhorando-as eles próprios, no seu contexto natural.

A investigação-ação vê na ação, uma intenção de mudança e na investigação um processo de compreensão (Dick, s.d.), possuindo assim um duplo objetivo: transformar a realidade, mediante a mudança nas práticas, e aprender a partir das consequências dessas mudanças. Possui um carácter cíclico, desenvolvendo-se, como referem vários autores (Lewin, 1946; Kolb, 1984; Carr & Kemmis, 1988; e Latorre, 2003, *in* Sousa, s.d.), através de um processo em espiral que inclui as fases de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização).

Cada ciclo, ou conjunto de fases, dá sempre origem a um novo ciclo, planeado de acordo com a avaliação do anterior. O modelo de Stephen Kemmis (Kemmis, 1989, *in* Sousa, s.d.), na figura 2, é o que nos parece representar este processo da forma mais clara e simples e será o que iremos utilizar em cada uma das atividades de apreciação estética.



(Esquema 4.1) \_ Modelo de investigação-ação  
(Adaptado de Kemmis, 1989 *in* Sousa, s.d.)

## 5. Vantagens e desvantagens do método

Uma das características que distingue a investigação-ação de outras metodologias é a possibilidade de melhorar a prática e o contexto sobre o qual recai a investigação. Este carácter prático e interventivo torna-se particularmente relevante num contexto educativo, no qual as condutas estão geralmente orientadas por uma visão massificadora dos currículos provenientes das instituições tutelares da educação e em que os professores se vêem obrigados a implementar currículos e programas em vez de poder criar e proporcionar aprendizagens criativas. Uma metodologia que não se limita a descrever uma realidade mas intervém nessa mesma realidade, permitindo a experimentação de novas práticas e a reflexão sobre essa experiência, parece-nos por si só uma grande vantagem.

A flexibilidade que advém do seu carácter cíclico, através de sucessivos momentos de planificação, pois cada ciclo de ação implica uma reflexão/avaliação, uma nova planificação e uma consequente ação revista e melhorada, pareceu-nos desde logo muito vantajosa no contexto deste trabalho, pois permite introduzir alterações à medida que se vai refletindo e compreendendo os efeitos das estratégias aplicadas, proporcionando uma ação mais consequente e inteligente e dando-lhe um cariz pragmático e construtivista.

Outra vantagem, apontada por diversos autores (Sousa, s. d., May, 1997; Bogdan e Blikem, 1994; Dick, s. d., e Fernandes, s. d.), é o facto de ser participativa e colaborativa, ou seja, implicar todos os intervenientes no processo, pois, como refere Dick (s. d.), a mudança torna-se mais eficaz e efetiva quando aqueles por ela afetados nela se encontram qualitativamente envolvidos. Também a correspondência entre a teoria e a prática é muitas vezes vista como uma vantagem já que as práticas acabam por ser ponto de partida para a emergência de possíveis teorias (Sousa, s. d.).

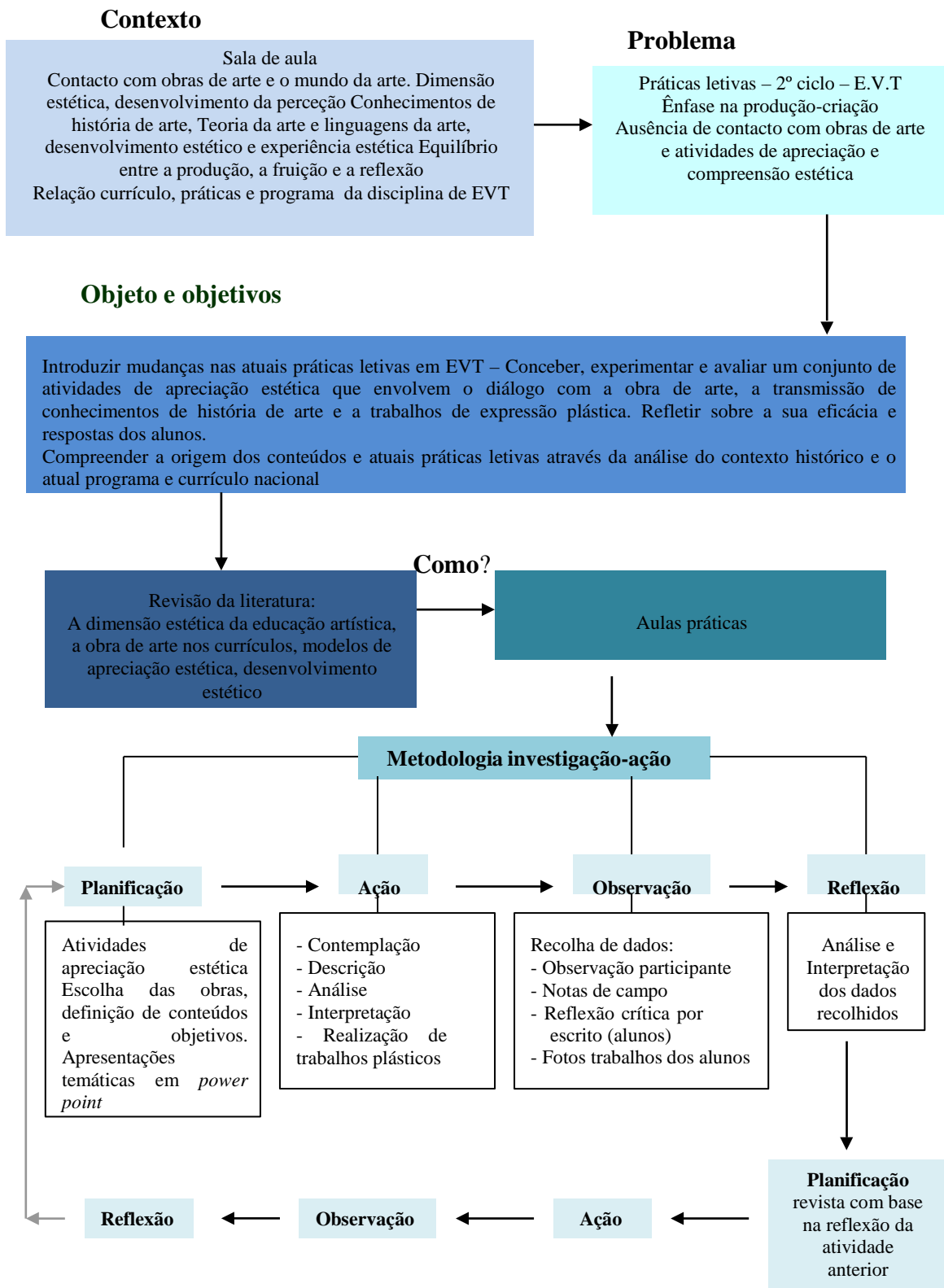
De entre as fragilidades encontradas no domínio da investigação-ação e que constituem possíveis barreiras para a produção de estudos válidos, encontram-se as questões de natureza ética que podem surgir com a duplicidade de papéis assumidos em simultâneo pela mesma pessoa – o de professor e o de investigador no seu próprio terreno ou contexto de trabalho. Alguns autores (Cresswell, 1998; e Huberman, 1996), referidos por Máximo-Esteves (2008) afirmam que estas questões se traduzem num défice de objetividade, impedindo o necessário distanciamento entre o investigador e o objeto de

investigação. Inversamente, também há autores (Schon, 1987, *in* Máximo- Esteves) que consideram esta sobreposição de papéis um requisito vantajoso para estabelecer a ponte entre a teoria e a prática.

Pessoalmente, consideramos que quando se pretendem introduzir mudanças, é imperativo que se conheça o contexto no qual elas se inserem. Se não conhecermos o contexto e os sujeitos que nele se movem, não saberemos as suas necessidades, lacunas, interesses ou potencialidades.

O facto de se sentir necessidade de introduzir mudanças já significa que houve um distanciamento, que já se olhou para o lado e se constatou que existiam outros caminhos, outras estratégias, até outros objetivos. E que esses olhares, apesar de subjetivos, conseguem produzir ações e resultados objetivos, pois são conduzidos por uma necessidade real, verdadeira e entusiasta, apoiada pela vontade de fazer melhor.

## 6. Desenho da investigação



(Esquema 4.2) \_ Desenho da investigação

## **7. Notas de Campo**

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo incluem uma parte descritiva – onde se regista objetivamente o que aconteceu - e uma parte reflexiva, onde o investigador refere as suas interrogações, ideias, sentimentos e impressões sobre os acontecimentos em causa.

As nossas notas de campo foram registadas num diário, numa primeira fase, aulas de observação e numa segunda fase na PES. Sempre no momento após a ocorrência, ou no final de cada atividade, geralmente quando os alunos estavam nos trabalhos práticos ou depois de saírem. Tomaram assim, segundo Máximo-Esteves (2008), a forma de anotações extensas, detalhadas e reflexivas. As notas de campo foram essencialmente reflexivas, já que não havia necessidade de descrever por escrito aquilo que já tinha sido desenvolvido. Constituíram a principal base de reflexão para a planificação e replanificação das atividades seguintes, já que continham as conclusões acerca do que tinha corrido melhor ou pior e observações acerca de possíveis alterações a introduzir.

No final de cada atividade, foi pedido aos alunos que refletissem sobre as atividades realizadas dando a sua opinião pessoal relativamente a tópicos como: o que tinham visto e feito; o que tinham aprendido de novo; se tinham gostado ou não das atividades; o que tinham preferido; o que não tinham gostado e o que gostariam de ver modificado. Foram testadas duas soluções diferentes, o diálogo e o preenchimento de uma folha de pergunta/resposta elaborada pelo investigador.

Todos os trabalhos efetuados pelos alunos durante o período da (PES) pratica de Ensino Supervisionado foram fotografados, com o objetivo de posteriormente se fazer uma análise da sua evolução ao nível da expressão, criatividade e utilização das diversas técnicas, através da sua comparação com o desenho de diagnóstico ou com o primeiro desenho realizado, para verificar se as atividades de apreciação de obras de arte e a informação fornecida contribuíam para o seu desenvolvimento e de que forma poderiam influenciar a sua produção e expressão plástica.

## **8. Análise dos dados**

Diversos autores (Bogdan e Biklen, 1994; e Máximo-Esteves, 2008) referem a importância de combinar a análise de dados com a recolha, ou seja, ir analisando e interpretando a

informação imediatamente após o seu registo e, assim, ir refinando e melhorando o processo com o tempo e a acumulação de experiências, até atingir um resultado mais englobante no final do trabalho.

No nosso caso, este processo é inerente à metodologia utilizada e ao modelo adotado, pois todas as atividades acabam com uma reflexão baseada na análise e na interpretação dos dados recolhidos. Fotos dos trabalhos dos alunos realizados em cada aula prática – que tinham lugar após as apresentações em *power point* – alusivos ao tema de cada atividade; Reflexões críticas dos alunos, por escrito – as suas opiniões, preferências e aprendizagens e por fim, as notas de campo. Sem as conclusões provenientes desta análise e interpretação dos dados recolhidos, não se podia replanificar a atividade seguinte, logo, a recolha e a análise de dados andaram sempre juntas.

## **9. Considerações éticas**

As questões éticas associadas a um trabalho de investigação adquirem acuidade redobrada quando nele estão envolvidas crianças ou jovens.

Neste caso, para além de ter sido dado a conhecer aos alunos, as diferentes atividades, a finalidade e os objetivos deste trabalho, assim como o modo como iríamos proceder e o que isso implicaria no funcionamento das aulas de EVT. As fotografias dos trabalhos e reflexões críticas – exigiram o cuidado de informar e pedir autorizações para o desenvolvimento do projeto.

## Terceira Parte – Aprendizagens educativas através da Arte

“A arte deve ser a base da educação”

Herbert Read

### Capítulo IV – Apreciação estética e educação

**«Uma obra de arte é essencialmente um objeto realizado pelo Homem, que pede para ser experimentado esteticamente».** (cit. por Smith, 1995:66).

Do ponto de vista de educação artística, esta relação entre *saber* e *sentir* é muito importante, pois existe a convicção de que o saber aumenta o prazer e o *gostar de algo*.

Esta capacidade integradora que o termo apreciação encerra, ao incluir os aspetos cognitivos e afetivos da experiência com a arte, talvez seja o motivo pelo qual nele se agrupam normalmente, todas as atividades de aproximação à arte e às obras de arte, como a análise, a interpretação, a fruição, a compreensão ou qualquer outra forma de experiência estética.

Segundo o Dicionário Milénio – Língua Portuguesa (Texto Editora, 2002) apreciar significa “dar valor ou apreço; ter em apreço; estimar; considerar; avaliar; julgar; calcular.” Valorizar uma obra de arte implica possuir um certo número de conhecimentos e saber usá-los, ao passo que “estimar” e “considerar” facilmente associamos a sentimentos. Verificamos assim, que o termo contém aspetos cognitivos e afetivos, o que segundo Al Hurwitz e Stanley Madeja (1977) aponta para uma definição de apreciação estética que abranja não só os conhecimentos sobre arte mas também os sentimentos perante a arte.

Apreciação artística é pois o termo que pretende refletir o que acontece quando uma pessoa contacta com uma obra de arte, ou seja a sua resposta. «Responder à arte implica um certo modo de pensar e de olhar que procura conexões, movimentando-se num contínuo sucessivo de integrações e desintegrações.» (Fróis, 2005:447). Essas conexões fazem parte do processo de interpretação e compreensão de uma obra de arte e conduzem-nos ao seu significado ou significados os quais dependem do contexto ao qual associamos a obra de arte – outras obras, ideias, acontecimentos, conhecimentos de história da arte. Neste processo participa também, a perceção das qualidades estéticas, de um modo

equivalente: «os significados têm qualidades estéticas e as qualidades estéticas são portadoras de significado.» (Fróis, 2005:447). Deste modo, não faz muito sentido, separar as qualidades estéticas e formais dos objetos, dos seus significados construídos, o que em termos educativos, aponta para a importância de conjugar o desenvolvimento das capacidades de percepção estética das propriedades sensoriais, formais, técnicas e expressivas de um objeto com o conhecimento contextualizado dos objetos artísticos fornecido pelos discursos da história da arte.

A compreensão artística é definida por Bjarne Funch como “um processo cognitivo seguido de um sentimento de prazer” (2000:114), esse prazer diz respeito ao sentimento de excitação e posterior satisfação que sentimos quando descobrimos uma nova percepção relativamente a uma obra. Essa nova percepção ou entendimento da obra, está associada à aquisição de novos conhecimentos, nova informação que nos abre outras perspectivas sobre uma determinada obra e nos permite compreendê-la.

## **1. Entre educação e arte – uma perspectiva psicopedagógica**

Que Educação?

Que Arte? E porquê interrelacioná-las com uma preposição? Que conceitos implicam e, dente eles, como derivar uma conceção geral de Educação pela Arte?

Educação – do latim “educatio” – relativamente recente, o seu conceito, contudo não é definível com clareza, porquanto apresenta diversas e múltiplas aceções, conforme os tempos e as sociedades.

Leia-se o que pensa Mollenhauer: “O conceito de educação só se pode determinar suficientemente em relação ao conceito de adulto. Só a partir daqui é que se torna inteiramente peculiar de uma sociedade ou cultura, porque é ele que confere ao respetivo sistema educativo a sua ordem inteligível, a sua estrutura. Se o adulto significa algo numa cultura primitiva, na Grécia antiga, na res publica romana, no feudalismo medieval, no Estado absolutista, na sociedade burguesa e capitalista, ou numa sociedade industrial que se democratiza”.

A ser assim historiadores da educação há quem pretenda mesmo caracteriza-la, segundo as civilizações e épocas, com uma designação genérica.

Se nos povos primitivos a educação fora espontânea, e, nos antigos povos orientais, eruditas e religiosa, já na Idade Clássica, greco-romana, apresentava um aspeto cívico, e sendo influenciada a educação medieval europeia pela mensagem cristã.



Também nos tempos modernos, desde o renascimento, historiadores pretendem salientar, para cada século subsequente, isto é, desde o século XV até ao nosso, o aspeto mais significativo, ou seja, uma educação de predomínio ora humanista, ou cristã-reformada, ou realista ou racionalista, ora, e já na era industrial, própria do século XIX, uma educação nacional, ou, e agora no século XX, caracteriza-se como educação democrática, quer dizer, a que "pretende fazer da livre personalidade humana o eixo das atividades, independentemente da posição económica e social, proporcionando a maior educação possível ao maior número possível de indivíduos".

Se uma intenção democrática decorreu de tal conceção genérica da Educação ao longo deste complexo século, tão próximo de outro, como "Pensar o futuro"? Que educação a humanidade vai promover no limiar de uma civilização planetária? A que possa uma acentuação tecnológica? Ou uma outra mais impregnada de um novo humanismo, espiritualmente ecuménica, e onde a arte, as artes, as expressões artísticas e vivências estéticas, serão vias reais a prosseguir? Que Educação, pois, para um futuro próximo? Irá a humanidade entrar numa longa idade medieval, intercontinental, de caldeamentos de culturas com o predomínio de meios inconcebíveis de comunicação, encurtando tempo e espaço, salientando-se cada vez mais a importância dos "Media"? E estes, frios ou quentes, por satélites, TV, jatos, quer cibernéticos, informáticas, telemáticas, através de inimagináveis audiovisuais, irão eles "educar", formando, deformando, conformando, transformando, a vida e o espírito do ser humano?

Quem agora e aqui, poderá responder. Que Educação?

Europeus de hoje, para nós, serão ainda valores pertinentes os contributos educacionais da civilização dita ocidental? Isto é, o contributo helénico-clássico de um "ideal de homem completo, numa educação visando a vida perfeita"? Ou o contributo medieval cristão dando suprema importância à salvação da alma? Ou, já nos nossos tempos, o contributo da corrente industrialista, exigindo trabalhadores instituídos, numa educação de massas? Tais contributos que têm enformado a educação euro-americana, possuirão algum sentido universalizável? Ou, a partir dos movimentos educacionais predominantes no século XX, é legítimo conceber qual ou quais, deles, irão modelar, por ventura, a educação no futuro?

O que ficará mais da Escola Nova, onde o primado da psicologia do desenvolvimento parece um dado adquirido? E, numa pedagogia do interesse, como serão os métodos ativos? Terão cabimento também as pedagogias não diretivas? E que perspectivas de filosofias educacionais? Quais, entre tantas propostas? Perenistas? Progressivistas? Positivistas? Personalistas? Pragmáticas? Nenhumas? Todas? Outras? Ou, seguindo Ivan Ilich, para quem "a escola não satisfaz as necessidades educativas concernentes ao meio em que a

criança está inserida”, ir-se-á para uma educação descolarizada? Ou, pelo contrário, acentuar-se-ão as pedagogias institucionais?

Quais, dentre estas e outras concepções e intenções, irão influenciar a teoria e a prática da futura Educação? Educação ou educações?

Mais uma vez, e ainda, como responder à questão. Que Educação?

A que é, para um Luzuriaga, por exemplo, em sentido lato, “ação genérica, ampla de uma sociedade sobre as educações jovens, com o fim de conservar e transmitir a existência coletiva”, o que, sobremaneira, seria função de instituições culturais ou conceber a educação, em sentido mais estrito, “influência interminável e sistemática sobre o ser juvenil, com o propósito de o formar e desenvolver”, o que se supõe apanágio principal e função da escola?

E entretanto, como se vai articular educação a arte, pedagogicamente?

Mas que é a pedagogia?

“Reflexão sistemática sobre educação”? Ou “ciência da educação”? Ou antes, “técnica da educação”, isto é, à uma ciência e arte educativas? E, do ponto de vista filosófico: Que Pedagogia? Qual corresponde, fundamentalmente a: Que Educação? A que se baseia numa pedagogia da essência? Ou na que prossegue uma pedagogia da existência? Ou, superiormente, uma pedagogia que procure síntese dialética da ambas, aberta a uma educação moral baseada na ciência social, virada para o futuro, já que, como antevê Suchodolski, “a educação moral é o problema do homem no pleno sentido da palavra, do homem que vive e que sente”?

Mas neste propósito, nesta intenção pedagógica, o que terá a ver a Educação com a Arte?

É altura então de nos questionarmos também: Que é Arte? Que Arte? “A arte, que exprime a Vida, é misteriosa como ela”, escreveu Elie Faure. E, neste sentido, Abel Salazar, no seu livro “Que é Arte?” inicia-o assim: “Para definir Arte seria preciso definir Vida; o mesmo é dizer que é impossível definir Arte”.

Pois, segundo reflete João Cochofel “os sistemas filosóficos falharam ao pretenderem encerrá-la em conceitos fictícios e normas rígidas”. Contudo, recentemente, a abrir o livro Arte, Dino Formaggio, considera: “talvez a única definição aceitável e suscetível de verificação do conceito arte – tudo aquilo a que os homens chamam arte”. E mesmo anti-arte? Se, o que é Arte? Assim se concebe, que sentido tem perguntar-se: Que Arte? Se tudo é Arte, se, por consequência e genericamente, a educação e pedagogia também o são, haverá neste lugar para outras artes, consideradas específicas?

Num século onde pesquisas e experiências várias e multimodas sobre Arte fragmentam ou fundem as tradicionais artes específicas, como exemplo, na pintura, de cubismos a

abstracionismos, do fauvismo à pop-art, misturando-se em técnicas audiovisuais, provocando movimentos diversos, de modernismos a pós-modernismos – pesquisas e experiências imagináveis e inimagináveis, perplexamente nos interrogamos – onde está a Arte? Onde estão as Artes? E como se apreenderá tudo isso, e muitíssimo mais, numa reflexão estética, para uma Estética, necessariamente outra e nova, agora até com requisitos de cientificidade? Nesta inextrincável teia, complexa rede, de educação a artes, como encontrar uma possível inter-relação de Educação e Arte? Bastaria interligá-las por preposições – através de, por, para, em, ou outras? A relação proposta para discussão, é, no entanto, a que se tem processado, através de um movimento entre nós designado Educação pela Arte. Se tal se aceitar, parece agora oportuno avaliar também alguns correlativos conceitos apresentados pelo responsável do primeiro e mais conhecido livro, precisamente intitulado *Education through Art* – Educação através da Arte – do crítico inglês Herbert Read. Nele, se expõe, o que entende por Educação e por Arte.

Assim, para Read, e numa concepção abrangente, a arte seria “O esforço da humanidade para conseguir uma integração com as formas básicas do universo físico e com os ritmos orgânicos da vida”. Entretanto num conceito mais preciso, considera a arte “como boa feitura de imagens, movimentos, sons”, etc. Ao referir-se a Educação, pensa que se possa definir como o “cultivo dos modos de expressão”. Donde se infere também que o objetivo da educação é “a criação de artistas, de pessoas eficientes nos diversos modos de expressão”.

Se se aceitarem tais posições teorizantes de Herbert Read, verifica-se, quer para a Educação, quer para a Arte, uma possível ideia inter-relacionante implícita em expressão. Aquela, “como cultivo de modelos de expressão”, e Arte, experimentando-se na “boa feitura de imagens, etc.”.

Adjetivando, expressão, da sua definição educacional, e agora no sentido que mais nos importa, isto é, no artista como “boa feitura de imagens, etc.”, encontramos-la no centro do campo da Arte.

Campo de Arte, mundo onde, quer cultural, quer educacionalmente, desempenha variadas funções: ora comunicativas, ideológicas, instrutivas, ora criadoras, estéticas e outras.

A partir do conceito de expressão, e aceitando-a como matriz que relaciona Educação e Arte, direcionada para uma Educação e Arte, irá esta privilegiar alguma ou algumas daquelas funções? Qual ou quais? A instrutiva? A criadora? Ou, se a estética, abrir-se-á também a Educação pela Arte para aquela via e iniciada pelas “Cartas”, de Schiller? Se assim for, uma conjugada “expressão artística”, iniciando experiências e vivências criativas e estéticas, será também garantia de uma englobante educação.

Referiu-se anteriormente, a necessidade atual e decerto no futuro, de uma fundamentação pedagógica da Educação, e entre as suas ciências, a que mais parece implica-la, como se pretende desde o Movimento da escola Nova, a Psicologia, especialmente a genética, a do movimento. Deste modo a educação irá fundar-se numa Pedagogia científica, e esta na Psicologia. Surgirá, então, a importância das articulações psicopedagógicas, isto é, as que derivam de uma psicologia pedagógica, definida por Piéron como “pedagogia cientificamente fundada na psicologia da criança”.

É a partir daqui, julgamos, que se deve tentar responder, primordialmente, à questão:

*Que Educação e que Arte?*.

Rematando, algumas das interrogações levantadas, acerca das duas palavras-chaves: *Educação* e *Arte*; será que se pode inferir, numa primeira aproximação e pensando no futuro – embora não se saiba prever concretamente: *Que Educação? Que Arte?* – que uma possível Educação pela Arte requererá uma perspectiva psicopedagógica, fundamental, sobremaneira atenta à sensibilidade, à expressividade, à criatividade, para uma harmoniosa sociabilidade, numa permanente e reflexiva investigação e aplicação que decorre das expressões artísticas, de uma Psicopedagogia da Expressão Artística?

Desde há mais de um quarto de século tal tem sido uma das preocupações e procura de respostas – tentando sensibilizar e consciencializar, ainda que amadorística e modestamente, através de estudos e pesquisas e cursos – ao colher noções para uma provável *Psicopedagogia da Expressão Artística*, a qual, fundamentando a Arte na Educação, propiciasse uma abertura à Educação Estética.

## **2. A Experiência estética**

Segundo Jonh Dewey (2008) uma experiência é o resultado da interação do ser vivo com as condições do seu meio ambiente e ocorre continuamente já que essas interações fazem parte constante da vida. Através dos órgãos dos sentidos, a criatura viva participa diretamente nos avanços do mundo que a rodeia e o esplendor desse mundo é-lhe revelado através das qualidades que experimenta. A vontade é o motor dessa participação e a mente o meio através do qual ela se torna fértil e frutífera pois os significados e valores são extraídos, guardados e postos ao serviço das inter-relações com o meio ambiente.

A experiência é o resultado, o sinal e a recompensa dessa interação.

Dewey (2008) faz a distinção entre ter *uma experiência* e experimentar as coisas e situações. Uma experiência é autossuficiente, o seu fim é consumado, caminha para a sua

realização sem interrupções por distração ou dispersão: uma obra é acabada de um modo satisfatório, um jogo chega ao fim, um problema encontra uma solução. As sucessivas etapas fluem livremente, sem costuras ou espaços vazios para a fase seguinte.

Uma experiência tem um carácter estético quando a sua autossuficiência está baseada numa estrutura específica: uma unidade interna cujo movimento organizado proporciona satisfação emocional e sentido de integração. Essa unidade é dada pelas emoções que unificam as diversas componentes de uma experiência. Pode falar-se de comportamento estético sempre que o Homem esteja mais preocupado em intensificar a sua vida em lugar de a viver meramente. Deste modo, a possibilidade de que algo possa ser experimentado esteticamente não reside na coisa em si, nem na apropriação ou percepção das suas qualidades, mas sim na intenção, na forma e no sentido que o sujeito dá à sua relação com o objeto ou acontecimento.

Partindo desta perspectiva, o valor da arte é estabelecido por cada um dos indivíduos que a vive e experimenta, o que legitima tanto os produtos da cultura popular ou de massas como os da alta cultura ou do mundo da arte, para efeitos de estabelecer quais os objetos artísticos capazes de proporcionar experiências estéticas e constituírem-se, assim, como objeto de estudo e apreciação.

Esta conceção de arte como experiência permite ainda romper com a fronteira entre a arte e a vida. Para Dewey (2008), a experiência estética não é uma experiência isolada do resto das vivências humanas, mas sim uma continuação dos processos vitais normais, pois “a obra de arte desenvolve e salienta o que é caracteristicamente valioso nas coisas com que convivemos todos os dias” (2008:12).

Outro aspeto importante desta teoria é o de unir o papel do artista com o do espectador, suprimindo assim a distância entre os termos artístico – que aponta para o ato de produzir uma obra de arte – e estético – que se refere ao ato de percepção e contemplação, uma vez que a experiência estética transforma o artista em intérprete das experiências que o rodeiam e o espectador em recriador das experiências do artista. Ou, como sugere John Dewey (2008) «A sensibilidade do pintor, encerrada na tela, só pode ser libertada pelo observador atento que a descobre e, seduzido por ela, a isola do resto dos objetos que a rodeiam e a torna sua.» (2003:137).

Do ponto de vista da educação artística, interessa-nos saber se a capacidade para experimentar as obras de arte esteticamente se pode educar e desenvolver, se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades de apreciação estética e produção plástica contribui para a qualidade e frequência dessas experiências. Ralph Smith (1995) é

um dos autores que mais se destaca na tentativa de associar a experiência estética à educação artística, afirmando que o principal objetivo da educação artística é o desenvolvimento da disposição para apreciar obras de arte de excelência, pelo facto de essa apreciação nos proporcionar a vivência de uma experiência única – a experiência estética. Smith baseia grande parte das suas convicções, no trabalho de Monroe C. Beardsley, chegando mesmo a citar os cinco critérios definidos por este ao caracterizar a experiência estética:

1. Concentração da atenção num objeto, cujos elementos, relações formais, qualidades estéticas e aspetos semânticos nos transmitem a sensação de que tudo está no lugar certo;
2. Abandono das preocupações passadas e ligação intensa ao objeto e momento presentes;
3. Afeto desprendido em relação ao objeto, que nos permite uma reflexão, empatia e perspicácia, perante os nossos sentimentos e emoções assim como os dos outros;
4. Envolvimento de processos cognitivos que dão uma sensação de descoberta ativa e construção de sentido;
5. Sensação de totalidade e integração pessoal, envolvendo coerência de sentimentos, ideias e percepções e refletindo-se numa expansão do eu e profunda sensação de contentamento.

Uma experiência que, no seu entender, é tanto constitutiva como reveladora de valores cognitivos e afetivos, pois forma positivamente a personalidade ao fornecer uma perspicácia humanista face aos fenómenos naturais e da vida humana. Ou seja, a percepção estética não encerra apenas qualidades formais, técnicas e sensitivas, abrangendo também significados simbólicos e expressivos.

Ter uma tal experiência implica que se tenham desenvolvido determinadas ideias, conceitos, princípios, competências e juízos, adquiridos através do estudo da crítica e história de arte. Quanto mais conhecimentos prévios sobre arte se possuir e mais competências se tiver desenvolvido, mais rica será a resposta a obras de arte e mais possibilidades haverá de viver experiências estéticas.

Mihaly Csikszentmihalyi (1989) parece ter chegado à mesma conclusão, pois, a comparar a experiência estética àquela que designou como experiência ótima ou *flow* e que definiu como um estado de consciência caracterizado por uma intensa concentração e uma atividade mental ou física muito complexa, mas altamente gratificante e compensatória, referiu que para tal, é necessário que a experiência obedeça a objetivos

claros e bem definidos, que proporcione resultados manifestos e que constitua um desafio para o qual a pessoa possui competências e aptidões.

Aptidões que, no caso dos visitantes de um museu (sujeitos sobre os quais se debruçou nos seus estudos), se traduzem em competências específicas de história e crítica de arte, prática de observação e interpretação, assim como capacidade de resposta emocional, percepção e empatia. Concluindo que os espectadores mais bem equipados com estes conhecimentos e competências são os que mais hipóteses têm de viver experiências estéticas.

### 3. Modelos e métodos de apreciação estética

Existem diversas estratégias em educação artística de iniciação ao encontro com a obra de arte. Na sua maioria, organizam grupos de perguntas e informação de uma forma lógica. Geralmente, essas perguntas começam com a informação básica – materiais, métodos, conteúdo; avançam para questões mais dedutivas – o que significa ou o porquê das escolhas do artista; e concluem com aspetos estéticos, juízos de valor e resposta emocional à obra de arte.

São métodos que ajudam a perceber, a analisar e a discutir as diversas características e qualidades numa obra de arte e através dos quais são adquiridos o conhecimento e a compreensão estéticos. Não incluem nenhuma técnica especial nem exigem aptidões profissionais especializadas. Utilizam vocabulário simples, da experiência de cada um, e são por isso acessíveis a todos os que queiram introduzir um primeiro contacto entre os seus alunos e as obras de arte.

Em Portugal, o projeto **Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais**, desenvolvido na Fundação Calouste Gulbenkian no âmbito do programa Investigação em Desenvolvimento Estético – IDE, debruça-se sobre trinta e quatro obras dos dois museus desta instituição e tem entre os seus principais propósitos o contacto com a arte desde os primeiros anos, “promovendo, de uma forma sistematizada, o desenvolvimento da sensibilidade estética, estabelecendo a possibilidade da iniciação ao diálogo sobre a arte” (Gonçalves, Fróis e Marques, 2002:9). As obras distribuem-se ao longo de oito percursos ou conjuntos, cuja finalidade, através do **ver**, **dialogar** e **experimental**, é despertar o interesse e criar familiaridade e empatia com os vários géneros artísticos.

As atividades estão distribuídas por quatro áreas de intervenção:

(i) **Diálogos a partir das obras** – Através da apresentação de reproduções, ensinar a ver e a procurar através da comparação, detetando diferenças e semelhanças;

(ii) **Experimentações plásticas** – “Fazer para ver” – atividades oficinais que incluem observações tácteis, jogos e experimentações plásticas com diferentes materiais e técnicas;

(iii) **Contacto com artistas plásticos** – Criando a oportunidade de conhecer melhor a história do artista e a sua obra;

(iv) **Visitas aos museus** – Onde culminam todas as atividades e se concretiza o objetivo principal do programa – a interpretação, ou como lhe chamou Carmo D’Orey (2002:4), “pôr a obra a funcionar”, pois só na interpretação a obra funciona como tal.

Este programa teve a grande vantagem de se materializar num recurso pedagógico – um livro destinado a todos os educadores e utilizável em diferentes ambientes.

### **2.3.(Estratégias do pensamento Visual) \_ VTS – Visual Thinking Strategies**

Método desenvolvido por Philip Yenawine (Diretor do serviço educativo do MOMA de Nova York durante a década de 80) e Abigail Housen, baseado nas investigações e estudos desta última, acerca dos estádios de desenvolvimento estético. Convicta de que qualquer estratégia para apoiar o desenvolvimento estético de crianças e jovens nunca poderia passar por fornecer respostas “pré – dadas”, ensinando-lhes o que dizem os especialistas, mas sim através de um processo ativo em que o observador principiante, com as suas ferramentas pessoais de conhecimentos e experiência, experimenta e descobre novas maneiras de construir significados, Housen (2000) concebeu um currículo, juntamente com o seu colega, cujas bases são as seguintes:

- Criar um ambiente de grupo – a exposição ao pensamento dos seus pares, facilita as transições face à forma de pensar;
- Apresentar um estímulo – constituído por uma sequência de obras de arte criteriosamente selecionadas;
- Focar a atenção – através de uma sequência de perguntas;
- Apoiar um processo de diálogo construtivo – importância da verbalização e linguagem no desenvolvimento do pensamento. As estratégias começaram por estar concentradas nos dois primeiros estádios do desenvolvimento estético definidas por Housen – narrativo e construtivo. Centram-se inicialmente em perguntas abertas, acrescentando-se depois outras mais orientadoras e inquisitivas e terminando com



perguntas que consideram a intenção do artista e implicam preocupações formais (Yenawine, 2000b). Do mesmo modo, as obras apresentadas nas sessões iniciais são aquelas em que o artista representa intencionalmente narrativas, o que permite aos observadores fazerem aquilo que fazem naturalmente: descobrem histórias nos dados visuais da obra.

Sequência de perguntas e suas variantes

- **O que é que se passa neste quadro?**
- **Que mais consegue encontrar?**
- **O que é que o leva a dizer isso?**

As respostas devem ser todas consideradas válidas pelo professor e todas as interpretações aceites como razoáveis desde que apoiadas nos aspetos observados pelos alunos.

## **2.4.Os métodos de Chapman**

Os trabalhos de Laura Chapman são de natureza prática e orientados para as práticas nas escolas, nos diferentes níveis de ensino. Defende que a metodologia em educação artística deve ser concebida pelos professores, de acordo com a sua personalidade, a partir da sua experiência e adaptada à dinâmica de uma determinada turma num determinado momento. Chapman (1978).

Segundo esta autora, a qualidade da nossa resposta às formas visuais depende da nossa capacidade para perceber, interpretar e avaliar o significado da nossa experiência. Após assinalar os obstáculos com os quais se depara habitualmente, o ensino da apreciação artística – os estereótipos, as constantes perceptivas, a falta de informação de base e as condições de visualização das obras, propõe quatro métodos possíveis para desenvolver as capacidades de perceção, interpretação e crítica de arte:

### **(i) O método indutivo**

O sujeito descreve as características básicas do objeto, depois analisa as suas qualidades, interpreta o sugerido, sintetiza e avalia.

### **(ii) O método dedutivo**

Baseia-se na escolha de um critério analítico, à luz do qual se examina o objeto à procura de aspetos que obedeçam a esse critério.

### **(iii) O método empático**

Consiste em atribuir à obra sentimentos e experiências vitais humanas. É uma forma de fundir a obra com a nossa experiência.

#### **(iv) O método interativo**

Também é indutivo mas em vez da descrição, utiliza a discussão em grupo procurando um consenso quanto ao significado da obra através das diferentes hipóteses apresentadas. É necessário a presença de um moderador eficaz que implique toda a gente no debate e o estimule.

### **2.5. Aesthetic Scanning**

Método desenvolvido por Harry S. Broudy e W. Dwaine Greer, (Dobbs, 1992) concebido de modo a convidar o aluno a ver tudo o que está numa obra de arte através da visualização cuidadosa e da posterior análise comentada de quatro tipos de propriedades e características abordadas sistematicamente.

#### **➤ 1- Propriedades sensoriais**

O Professor pede aos alunos que identifiquem elementos visuais específicos, através do contacto sensorial com a obra, como linhas, (grossas ou finas, verticais, horizontais ou diagonais), formas (naturais ou artificiais, geométricas ou orgânicas), valores (claro ou escuro, brilhante ou opaco), cores (quentes ou frias, intensas ou suaves, muitas ou poucas), e espaços (positivos ou negativos, profundos ou estreitos). Mais tarde, o estudo das relações entre estes elementos (movimento, contraste, repetição, etc.) permite adquirir capacidades ao nível da perceção e compreensão da obra.

#### **➤ 2- Propriedades Formais**

Os alunos são encorajados pelo professor a descreverem o modo como os elementos visuais básicos (propriedades sensoriais) se organizam na obra de modo a transmitirem ideias, sentimentos e valores.

- Unidade orgânica – a contribuição de cada elemento para a composição no seu todo.
- Tema e variação – Repetição ou ênfase num elemento que determina o carácter da obra.
- Equilíbrio – simetria/assimetria.
- Ritmo – repetição regular de certas formas sugerindo movimento.

A análise das propriedades formais demonstra os processos intelectuais envolvidos na organização dos elementos visuais e revela o raciocínio do artista ao realizar a composição.

### ➤ **3- Propriedades Técnicas**

Os alunos identificam o meio usado pelo artista (tinta de óleo, aguarela, madeira, pedra), as ferramentas e materiais utilizados na obra, assim como as técnicas ou processo de trabalho (impressão, esboço, polimento).

- A análise das propriedades técnicas, chama a atenção para os processos de produção e desperta para as qualidades dos diversos materiais, assim como para a capacidade das ferramentas e procedimentos nos permitirem obter os efeitos visuais desejados.

### ➤ **4- Propriedades expressivas**

Os alunos prestam atenção às ideias, aos sentimentos e aos valores expressos na obra. Estado de espírito – alegre, triste, tímido, ousado, tranquilo ou inquieto –, dinâmica – sensação de tensão ou energia, conflito ou relaxamento – e símbolos, conceitos e valores sociais, psicológicos e políticos. Estas propriedades colocam o espectador em contacto com os contextos, significados e valores numa obra e que inspiraram o artista ou geraram o significado principal da obra.

## **2.6.O modelo de Feldman**

Edmund Burke Feldman foi um dos pioneiros da integração da crítica na educação artística e o seu método de iniciação à apreciação e crítica de arte é um dos mais utilizados nas escolas americanas, tendo inspirado a estrutura da maioria dos outros métodos apresentados. Do seu ponto de vista, a apreciação deve envolver os alunos no uso da crítica como meio para introduzir a natureza da arte (técnica, forma, conteúdo e contexto cultural que deram origem à obra) e capacitá-los para que mais tarde reconheçam e avaliem a excelência por si próprios (Feldman, 1970). As técnicas ou procedimentos para desenvolver essa capacidade são os seguintes:

- Descrição – Prestando atenção ao que vê
- Análise – Observando o comportamento do que vê
- Interpretação – Atribuindo significados ao que vê
- Avaliação – Decidindo acerca do seu valor

## 2.7. O modelo de Mittler

Gene A. Mittler investigou diferentes modelos para o ensino da apreciação artística, apresentando uma estratégia para modificar as atitudes dos alunos perante as obras de arte que lhes permitisse ultrapassar as condicionantes pessoais e culturais que influenciam o seu primeiro contacto com as obras e fornecer argumentos para os seus juízos críticos (Mittler, 1971, *in* Agirre, 2005). O seu modelo para o ensino secundário consiste numa sequência composta por quatro fases:

- (i) Decisão prematura – Derivada do primeiro contacto com a obra;
- (ii) A pesquisa de chaves internas (estrutura) – Consiste na deteção das qualidades formais e os elementos críticos, mediante a descrição, a análise, a interpretação e a avaliação;
- (iii) A pesquisa de chaves internas (contexto) – Consiste na deteção dos elementos contextuais através do mesmo método analítico;
- (iv) Decisão final – estabelece uma relação entre as diferentes partes e aglutina todo o processo.

## 4. Educação estética e artística

O termos estético e artístico parece associar-se à palavra educação de uma forma arbitrária e para pretender fazer referência à mesma coisa – o ensino das artes. No entanto, estes termos parecem indicar diferentes componentes desse mesmo ensino, que, em nossa opinião, se complementam, e dele deverão fazer parte integrante, sobretudo no domínio das artes visuais, aquelas sobre as quais nos debruçamos.

As raízes do termo **estético** encontram-se na palavra grega *aisthesis*, que significa perceção sensível, perceção pelos sentidos. No contexto da educação artística, o termo estético aparece frequentemente como adjetivo, para caracterizar objetos, qualidades, atitudes e experiências. O que faz que um determinado objeto seja considerado estético ou possua qualidades estéticas é a sua aparência, aquilo que nele pode ser percecionado, e, as suas qualidades estéticas são aqueles elementos que podemos captar através dos nossos sentidos, tais como a cor, a textura, a forma, etc. (Parsons e Blocher, 1993). O estado de espírito do observador que perceciona as qualidades estéticas de um objeto é, por consequência, um estado que caracterizamos de estético, da mesma forma que, quando o nosso interesse recai sobre as qualidades estéticas daquilo que observamos, o nosso ponto de vista é estético, assim como a nossa experiência. Como refere João Pedro Fróis: “O

estético refere-se à experiência de apreciação, percepção e gozo por parte do sujeito estético. Está mais do lado daquele que consome do que daquele que produz o objeto estético.” (Fróis, 2005:45)

A produção, por seu lado, está associada ao **artístico**, palavra que designa o que é relativo às artes e funciona tanto no sentido de designar tudo o que é relativo à arte como ao artista, «diz respeito ao que é criado ou conseguido intencionalmente com a finalidade de obtenção de valor estético.» (Fróis, 2005:45).

John Dewey (2008) – “A obra *Art as experience* foi editada pela primeira vez em 1934, nos EUA. Aqui fazemos referência à mais recente edição espanhola”.

Lamentou o facto de não existir em inglês uma palavra que abarcasse o significado destes dois termos conjuntamente e exprimisse a interligação existente nos dois processos, salientando que o ato criativo ou de produção do artista implica uma percepção sensível da realidade, uma sensibilidade estética para apreender as qualidades estéticas do que nos rodeia e que o ato de apreciação por parte do espectador/recetor implica recriar o processo criativo do artista.

Associados à educação, estes termos também criam uma distinção entre **educação estética** e **educação artística**, sendo que a primeira procura sensibilizar o homem para os valores do belo e da arte, tornando-os recetivos à obra de arte e possibilitando a apreensão dos vários aspetos sensoriais que uma imagem comunica, através da estimulação da contemplação de obras de arte (Fróis, 2005); a segunda, associada ao fazer, ou como referiu Betâmio de Almeida, “à capacidade de dominar a matéria” (1976:19), diz respeito à prática artística nas diferentes áreas e ao desenvolvimento da capacidade expressiva e criativa do sujeito.

Podemos considerar que a **educação estética** abrange uma área mais vasta do que a educação artística, uma vez que apela à formação do juízo do gosto e ao desenvolvimento da sensibilidade, percorrendo, assim, todas as áreas da educação geral e não se limitando exclusivamente à educação artística.

Por outro lado, a educação artística, uma vez que, como refere Fróis, «envolve a experiência da formação do gosto e de apreciação estética e artística, assim como as questões relativas à materialização das práticas artísticas», deverá constituir-se «como uma área global na qual se integram as várias expressões artísticas, tendo cada uma delas firmado a sua autonomia a partir de conceções filosóficas e psicológicas, de teorias da arte e de modelos de desenvolvimento educacional.» (2005:489).

Deste modo, faz sentido que, ou se fale de uma educação estética e artística, quando pretendemos fazer referência a uma educação que permita desenvolver as capacidades de «percecionar, compreender, realizar e criticar» (Fróis, 2005:490), ou se assuma que quando falamos de educação artística já estamos a incluir nela a dimensão estética referente à perceção, usufruto e reflexão das obras de arte e outros objetos estéticos, assim como o conhecimento e o estudo da arte a partir da sua natureza e história, uma vez que o objeto de estudo da educação artística é a Arte.

## **5. Betâmio de Almeida: um precursor da defesa da educação estética na escola**

As leituras realizadas no âmbito da história do ensino das artes visuais em Portugal (Elisabete Oliveira, 2004, João Pedro Fróis, 2005, Lígia Penim, 2007, e Ana Isabel Sousa, 2007), movidas pela curiosidade e a necessidade de encontrar fundamentos para a integração das atividades de apreciação estética nas atuais práticas educativas, fizeram que revisitássemos, com um olhar renovado, o papel e o trabalho de Betâmio de Almeida no panorama nacional. Sem pretendermos aprofundar neste trabalho a problemática, cheia de avanços e recuos, da história deste ensino no nosso país, assim como de outros contributos igualmente relevantes, assunto já convenientemente explorado pelos autores atrás mencionados, não pudemos deixar de admirar o contributo, sensibilidade e perspicácia deste professor e metodólogo em prol do papel da dimensão da educação estética na ação educativa. Salientamos a forma como na base das suas ideias e propostas se conjugam a defesa de uma educação estética fundamentada e séria e a preocupação por um sistema educativo organizado em torno das formas visuais elementares e as qualidades básicas da sua organização que gradualmente conduzissem os alunos da perceção visual simples à apreciação natural da obra de arte e à valorização do meio ambiente. (Betâmio, 1976).

Ao *saber fazer* e ao domínio da técnica, junta o valor da apreciação do belo e de uma “ [...] educação estética que amplie as perceções dos sentidos, para enriquecimento e equilíbrio da pessoa humana e seu desenvolvimento consciencial». (1967b:41) O curso básico de arte que delineou para o ensino liceal tinha acima de tudo como objetivo a “educação da capacidade de ver e da recetividade a valores estéticos” (1967b:40). Os conhecimentos adquiridos através de exercícios com os elementos plásticos – ponto, linha, superfície,

volume, cor, textura, luz e espaço – e as suas combinações tendo em vista as qualidades estéticas – equilíbrio, tensão, movimento, ritmo, unidade, variedade e proporção – seriam sistematizados pela apreciação de obras de arte e outros objetos visuais e aprofundados em tarefas em cuja execução seria valorizada a capacidade de descobrir e tomar decisões baseadas nos juízos de valor que os alunos naturalmente seriam capazes de emitir ao longo da sua evolução.

Ainda que reconhecendo que a didática é algo de fugidio e em constante renovação, o relevo que colocou na análise formal da obra de arte ou objeto artístico foi motivado pela sua preocupação por uma didática sólida. Preocupação que advém certamente da sua experiência como professor e que raramente encontramos nos teóricos que estão por trás da elaboração dos programas e orientações curriculares.

«Pretender estabelecer normas para a análise de um objeto é, de algum modo, cair num artifício. Mas didaticamente, cremos que tem considerável utilidade.» (1976:74).

## **6. Nota conclusiva**

Educar para o desenvolvimento estético e adquirir competências ao nível da apreciação artística, não deve ser confundido com o ato de ensinar a gostar das obras de arte. Com frequência, os professores que utilizam obras de arte como recurso educativo, seja na sala de aula ou no Museu, têm tendência a limitar-se a salientar as qualidades da obra, a chamar a atenção para os aspetos estéticos positivos que a valorizam e a esperar que os alunos concordem e interiorizem essas observações. Mas em tal caso, os alunos aprendem a reconhecer a qualidade da obra e o mérito do artista, o que não é o mesmo que gostar da obra. Gostar não é uma ação, no sentido de um ato que pode ser ensinado e logo imitado (Silvers, 1972). Não podemos prescrever o gosto pelas obras de arte como prescrevemos a divisão da circunferência em cinco partes iguais. Desenvolver a nossa própria capacidade de apreciação artística permite-nos aproximarmo-nos de qualquer obra de arte, independentemente de nos ter sido oferecida informação sobre ela. “De um ponto de vista educacional, é obviamente mais importante cultivar uma capacidade de apreciação artística cognitiva do que apenas proporcionar uma experiência momentânea de uma nova perceção.” (Funch, 2000:117).

## Capítulo V – Aprendizagem e desenvolvimento

**«A escola que se limita a ensinar o que os alunos já sabem é inútil.»**

Lev Vygotsky

Para Lev Vygotsky (*in* Peres, 2002), em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis que já foram atingidos são ineficazes porque não apontam para um salto evolutivo. Ter em consideração a ZDP (zona de desenvolvimento potencial) – a distância entre o nível atual de desenvolvimento (determinado pelo que a criança é capaz de fazer sozinha) e o nível de desenvolvimento potencial (determinado pelo conjunto de atividades que a criança é capaz de realizar com a ajuda de um adulto ou com a colaboração de colegas mais velhos ou mais capazes) – possibilita uma aprendizagem mais eficaz e pode conduzir a um avanço de nível, pois a criança fará amanhã sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer com ajuda.

O conceito de ZDP sintetiza a ideia de desenvolvimento como apropriação e interiorização de instrumentos proporcionados por agentes culturais de interação (os mediadores). A ZDP, ao contrário do nível de desenvolvimento atual, que caracteriza o desenvolvimento de uma forma retrospectiva, fornece aos educadores e professores uma ferramenta que lhes permite compreender o curso interno do desenvolvimento, pois permite a tomada em consideração dos ciclos e processos de maturação já atingidos, assim como dos que estão em estado de formação.

Quanto á educação artística, para Vygotsky (1999), a arte ensina a funcionar a partir do distanciamento porque tudo nela está no lugar de outra coisa diferente do que se vê, o que convida a ir mais além das aparências e educa as capacidades ligadas à atribuição de significados e sentidos e à interpretação.

Para Jean Piaget (*in* Sprinthall, 1993), as crianças constroem o conhecimento através das suas ações: compreender é inventar. Mas, embora este autor não negue o papel do meio social na construção do conhecimento, coloca a ênfase na herança biológica.

Para Vygotsky, o conhecimento resulta da interação da criança com as pessoas com quem mantém contactos regulares. É enfatizada a herança cultural, o meio através do qual as duas partes ativas envolvidas (crianças e ambiente) no desenvolvimento interagem. Apesar de ambos defenderem uma perspectiva construtivista do conhecimento, a principal diferença entre os dois é precisamente a total ausência do papel da cultura na teoria de Piaget.



	<b>Piaget</b>	<b>Vygotsky</b>
<b>Desenvolvimento cognitivo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na herança biológica</li> <li>- As crianças constroem o conhecimento através das suas ações: compreender é inventar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ênfase na herança cultural</li> <li>- Compreensão através da origem e contraste social</li> </ul>
<b>Aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O desenvolvimento gera a aprendizagem</li> <li>- Torna-nos capazes de aprender</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A aprendizagem gera o desenvolvimento</li> <li>- A educação não fica à espera do desenvolvimento</li> </ul>
<b>Jogo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilação – junta o que já sabe da realidade</li> <li>- A imaginação da criança é apenas atividade que deforma a realidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Provoca alterações nas estruturas</li> <li>- A criança cria a partir do que já conhece</li> <li>- Desenvolve a função combinatória</li> <li>- Coloca a criança na ZDP</li> </ul>
<b>Linguagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Serve para satisfazer desejos pessoais</li> <li>- Discurso egocêntrico antes do social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Começa por ser uma forma de comunicação social e só mais tarde é usada para fins pessoais</li> <li>- Discurso egocêntrico depois do social</li> </ul>

(Tabela 5.1) \_ Diferenças entre Piaget e Vygotsky face à construção do conhecimento  
(Adaptado de Peres, 2002)

## 1. A pré-adolescência ou idade de transição

As crianças com quem trabalhamos habitualmente encontram-se na faixa etária dos 9 aos 12 anos e frequentam o 5.º e 6.º Anos de escolaridade do ensino básico. Na pré-adolescência, a vida social, com os desafios que lhe são inerentes, torna-se mais complexa e implica a entrada num novo espaço relacional, longe da segurança e da proteção familiar, no qual tem de conquistar um lugar para si dentro de um grupo, onde tem de competir e onde irá aprender novos comportamentos sociais. Nesta fase, o grupo de pares ganha importância, funcionando como elemento regulador de interesses e atividades, modelando comportamentos e avaliando competências, atributos físicos e pessoais e o seu auto conceito. (Porfírio, 2000)

Nos seus estudos sobre o que é que as crianças pensam sobre a arte e o modo como se desenvolve a sua compreensão acerca de diferentes formas de arte, conceitos e processos artísticos, Howard Gardner (1976) concluiu que muitas das impressões das crianças relativamente à arte são consequência do seu desenvolvimento mental. Quanto a este tipo de desenvolvimento, Jean Piaget (*in* Sprinthall, 1993) situou as crianças entre os 7 e os 11 anos de idade no estágio das operações concretas, no qual se dá uma reorganização fundamental da estrutura cognitiva: tornam-se positivistas lógicos, quase exageradamente

concretos, abandonando sem problemas os sonhos, as fantasias e os amigos imaginários com quem conviviam no estágio anterior.

Nas disciplinas artísticas, verifica-se, por vezes, uma recusa em aceitar o que não vêem: “mas o céu não é verde” ou “mas as vacas não voam” são frases que revelam reações habituais e que, curiosamente, convivem com contradições relativamente às suas próprias ações, pois a maioria dos alunos pinta sempre as nuvens de azul, por exemplo.

De acordo com os estudos de Viktor Lowenfeld publicados em 1947 sobre o desenvolvimento gráfico, as crianças entre os 9 e os 11 anos de idade encontram-se no estágio que o autor designou por *realismo nascente*, no qual o desenho espontâneo vai dando lugar a um desenho mais elaborado e cada vez mais realista (Telmo, 1998). Os símbolos até aí representados deixam de as satisfazer, tornam-se mais críticas e questionam-se acerca do que pintar ou o que fazer para que as suas representações lhes agradem (lhes pareçam certas). Segundo Porfírio (2000), as crianças desta fase necessitam de apoio e de vocabulário visual para exprimirem as suas ideias, assim como de desenvolver capacidades que lhes permitam traduzir as suas experiências de um modo pessoal.

Diversos autores fizeram referência a uma crise que surge nesta idade de transição, em que as crianças perdem o interesse pelo desenho, sobretudo pela representação figurativa, porque não conseguem resolver os problemas que este lhes coloca apenas com os recursos que possuem. Segundo Isabel Cottinelli Telmo (1998), a crescente preocupação pelo rigor e realismo faz que as crianças quando chegam à adolescência, dos 13 aos 17 anos, se desgostem com as suas produções e percam o interesse e gosto pelo desenho e pela pintura. O adolescente, ao olhar para a banda desenhada e para imagens da publicidade, com as quais se identifica, acha que não consegue fazer nada semelhante e desiste. Como referiu Eulália Bosh: “La perfección que somos capaces de imaginar nos paralisa.” (2003:31).

Embora os estudos de Piaget se tenham centrado no desenvolvimento cognitivo, pôde observar que no desenvolvimento da expressão artística das crianças parece haver um recuo e não um progresso contínuo, como no desenvolvimento cognitivo, o que dificulta a definição do seu progresso por estádios (Piaget, 1954). Esse recuo surge com a entrada na adolescência, pois na infância as crianças revelam capacidades mais desenvolvidas na área das expressões artísticas e facilmente exteriorizam de modo espontâneo o seu mundo pessoal e as suas experiências através dos meios ao seu alcance. Na tentativa de compreender a que necessidades básicas correspondem as primeiras manifestações da

expressão artística na criança e qual a natureza dos obstáculos que impedem a sua evolução, considerou que a criança, através da sua expressão plástica, tenta conciliar dois polos opostos: por um lado, a realidade material e social que a cerca e à qual tem de se adaptar e, por outro, a expressão da sua realidade individual, o seu eu interior, os seus medos, desejos, inquietudes e alegrias, realidade esta difícil de exprimir e que requer meios particulares de expressão. O obstáculo, na sua opinião, é a falta de uma educação artística adequada, capaz de encorajar a descoberta e as primeiras manifestações artísticas e educar a espontaneidade e a criação, em lugar de se contentar com a simples transmissão e a aceitação passiva de uma verdade ou ideal já elaborados. «A beleza, tal como a verdade, só tem valor quando recriada pelo sujeito que a conquista.» (Piaget, 1954)

Este recuo ou crise na expressão artística também foi observado por Betâmio de Almeida (1976), que chamou a atenção para uma crise inibitória da espontaneidade que surge a partir dos 12 anos devido à evolução mental caracterizada pelo aparecimento do pensamento lógico e que provoca um certo desânimo sobretudo perante a temática figurativa, pois surge a noção de erro e a capacidade de execução é enaltecida acima da faculdade criadora. Sugeri que, nesta fase, a escola, em vez de procurar dar continuidade ao desenvolvimento da expressão espontânea característica da infância, deve procurar soluções que se ajustem ao pensamento lógico que vai surgindo, como por exemplo as tarefas cujo interesse resulta mais da execução do que da conceção imitativa ou as pinturas coletivas, já que existe uma tendência para o trabalho em grupo. Betâmio distinguiu e caracterizou três períodos dentro da educação artística, que resolvemos apresentar em quadro para uma melhor compreensão da sua articulação.

Período	Características	Papel da Escola/Professor
Verificação ou Expressão livre Até aos 10 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criança possui forças animosas em expansão.</li> <li>- Os desenhos são registos de experiências sensoriais e não a expressão de sentimentos.</li> </ul>	- “Jardineiro” ou catalisador que ajuda a desbrochar essas energias.
Transição 12 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A espontaneidade começa a ser bloqueada por um sentido crítico nascente.</li> </ul>	
Análise ou orientação A partir dos 12 Anos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logicismo e esteticismo próprio da adolescência.</li> <li>- Espírito analítico e disperso, influenciado pelo meio social</li> <li>- Expressão gráfica de temática restrita e com soluções estereotipadas.</li> </ul>	- Ação orientadora convicta, lógica e simultaneamente próxima dos interesses “paixões” do adolescente

(Tabela 5.2) \_ Os três períodos na educação artística  
(Adaptado de Betâmio, 1976)

## 1. Desenvolvimento estético

Os estudos sobre o desenvolvimento artístico dos indivíduos receberam um forte impulso com a chamada revolução cognitiva dos anos sessenta e o crescente interesse da psicologia em compreender as funções mentais envolvidas no processo de construção simbólica implicado na apreciação artística (Agirre, 2005; Hernández, 2003). Grande parte desses estudos tentam explicar a conduta estética, descrevendo as estruturas ou esquemas a partir dos quais se organiza ou armazena o conhecimento e os processos que têm lugar na mente do indivíduo a partir do momento em que recebe a informação até que a transmite.

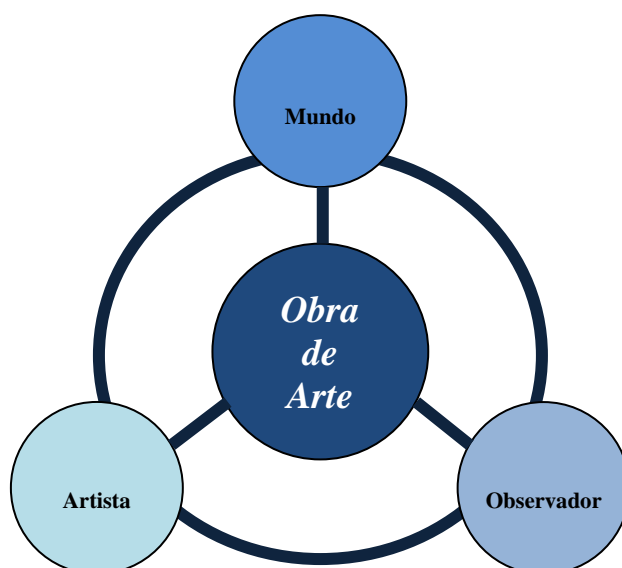
O desenvolvimento estético, segundo Jo Chiung-Hua Chen (1997), é o crescimento progressivo da capacidade de um indivíduo para pensar sobre a arte e responder aos diversos objetos artísticos. O mesmo autor refere ainda que, apesar de esta capacidade ser

diferente da capacidade para produzir objetos artísticos ou da capacidade de expressão artística, ambas se entrelaçam e se influenciam, fazendo parte integrante do desenvolvimento artístico dos indivíduos. Em qualquer currículo de artes visuais, existe assim a necessidade de integrar tanto a produção como a apreciação de obras de arte para que esse desenvolvimento se realize em pleno.

Como refere Parsons (1996), as obras de arte necessitam de ser compreendidas, pois, ao contrário dos objetos naturais, são produtos mentais, realizados intencionalmente por pessoas que as enchem de significados, sentimentos, sensações, atitudes, expectativas e valores. Isto é especialmente notório na arte contemporânea conceptual, onde as obras de arte, na sua maioria, cumprem funções que estão para além do mero deleite estético de quem as olha. Atualmente, a beleza só tem valor se conseguir acrescentar algo ao significado da obra, pois este sim é que é relevante (Danto, 1993). Logo, só podem ser devidamente apreciadas se forem compreendidas.

Para que uma representação pictórica faça sentido e possa ser compreendida, temos de ser capazes de identificar nela pelo menos quatro aspetos essenciais – a obra, aquilo que representa, o artista e o espectador – e compreender a rede de relações que se estabelece entre eles:

Esquema proposto por Norman Freeman e Michael Parsons de modo a facilitar a compreensão do Mundo da Arte



(Esquema 5.3) \_ “Rede da arte”  
(Freeman & Parsons, 2001)

Uma **obra de arte** representa sempre algo que está diretamente relacionado com o contexto em que está inserida (**mundo**), é dirigida a um **espectador** e exprime a atitude de alguém (**artista**) relativamente ao mundo que o rodeia.

O domínio satisfatório destas relações requer a tomada de consciência do nosso papel interpretativo como espectadores. Parsons estudou o crescimento dessa tomada de consciência, que não é mais do que o desenvolvimento do modo como as pessoas interpretam as obras de arte – que elementos e relações tentam coordenar, que conceitos utilizam para que elas façam sentido, que ferramentas e recursos empregam – e os consequentes tipos de compreensão a que chegam (Parsons, 1992). As diferentes formas de entender a pintura aparecem organizadas numa determinada sequência de estádios de desenvolvimento, que as pessoas adotam por uma determinada ordem. Parsons detetou cinco estádios da compreensão estética, entendidos como aglomerados de ideias relacionadas entre si, que utilizamos para compreender a pintura:

**1. Preferência; 2. Beleza e realismo; 3. Expressividade; 4. Estilo e forma; 5. Autonomia.**

Identificar o estádio em que alguém se encontra não implica classificar essa pessoa, mas sim identificar o “lugar” onde se encontram as suas ideias relativamente ao tema abordado. Os estádios correspondem a níveis progressivos da capacidade para fazer interpretações e juízos racionais.

Chegou à conclusão que a sequência típica é as crianças começar por interpretar uma obra de arte em função do tema representado (mundo), depois sentirem-se atraídos pelas intenções expressivas do artista e só mais tarde tomarem consciência da sua própria atividade como espectadores. Quanto à preferência que os alunos mais novos (cerca dos 11 anos de idade) demonstram por obras realistas e a importância que dão à beleza e realismo do tema representado deve-se à tendência a concentrarem a sua atenção na relação obra/mundo e a procurarem as respostas no mundo exterior.

No mesmo estudo, as crianças de 14 anos de idade revelaram uma coordenação maior entre os elementos da rede, atribuindo a responsabilidade do aspeto da obra à intenção do artista em expressar algo. A sua apreciação, no entanto, é vista a partir do seu ponto de vista, imaginando-se na pele do artista, sem qualquer consciência da influência do contexto histórico e cultural que o possa ter influenciado ou do seu papel como espectador.

A consciência da sua própria atividade como espectador requer perceber que a nossa resposta a uma obra é, em parte, condicionada pela nossa situação particular e

implica abandonar a crença de que o significado de uma obra se obtém apenas com a identificação do que está à vista ou com o conhecimento das intenções do artista. “Só atingimos os últimos estádios através de uma educação em que sejamos frequentemente confrontados com obras de arte e pensemos seriamente acerca delas.”(Parsons, 1992:44).

A investigação de Abigail Housen (2000) sobre o desenvolvimento estético partiu de uma abordagem construtivista da aprendizagem, na qual o aluno deve partir da sua própria experiência ativa, em vez de adotar a maneira de ver dos especialistas e centrou-se no observador inexperiente, nas suas experiências e pensamentos concretos, evitando as generalizações abstratas.

Os dados recolhidos e analisados deram origem a um conjunto de cinco estádios estéticos de observadores, representativos das diferentes maneiras de interpretar uma obra de arte e referentes a diferentes tipos de construção do significado:

### **I. Observadores narrativos**

Através de associações pessoais, fazem observações concretas. Partindo de um comentário ao acaso: “Parece uma galinha”, contam uma história.

### **II. Observadores construtivos**

Começam por olhar para as obras de arte a partir das suas próprias perceções e valores do seu mundo social e moral. Se a obra não representa as coisas como “deve ser” (se o mar está vermelho em vez de azul, por ex.) ou se a habilidade do artista, a utilidade ou a função não são evidentes, estes observadores julgam o quadro como sendo “estranho”, mal feito e sem valor, com observações do tipo: “Que quadro tão estranho... está tudo deformado”.

### **III. Observadores classificadores**

Pretendem identificar o estilo, o artista ou a época.

#### IV. Observadores interpretativos

Estes observadores estão interessados no significado da obra e procuram um contacto pessoal com ela.

#### V. Observadores recreativos

Aqueles que já têm uma longa experiência de olhar e de refletir sobre obras de arte. Os quadros são-lhes familiares, existe uma história com a obra, uma certa intimidade, o que não exclui a surpresa por novas descobertas.

Esses estudos permitiram-lhe concluir que os estádios mais avançados de resposta à arte só se alcançam depois de se passar pelos estádios iniciais. A transição entre estádios é lenta; A maioria dos adultos, inclusive professores, situa-se nos dois primeiros estádios. O fator que mais parece influenciar e distinguir a resposta estética entre crianças, professores e profissionais de museus é a quantidade de tempo despendido a observar arte. Os alunos a quem se transmitiu informação ou factos.

Michael Parsons		Abigail Housen
Preferência	Pré-escolar	Narrativo
Beleza e realismo (tema)	Dos 6 aos 14 anos	Construtivo
Expressividade	A partir dos 14 anos	Classificador
Estilo e forma		Interpretativo
Autonomia (juízo crítico)		Recreativo

(Tabela 5.3)\_ Estádios de desenvolvimento estético  
(Adaptado de Housen e Parsons, 2000)

A ausência nestes estudos da referência aos conhecimentos prévios sobre o contexto, a obra ou o artista como possível fator potenciador do desenvolvimento estético é apontada por Leslie Cunliffe (1999) como uma distorção no processo de compreensão estética. Este autor, ao pretender identificar as condições necessárias para aumentar a



percepção dos mais novos face a obras de arte em galerias, partiu precisamente do princípio de que os alunos mais novos necessitam do conhecimento prévio acerca do contexto no qual a obra é realizada, assim como de uma moldura interpretativa. Considerando que ao trabalhar o contínuo interface entre explicação e interpretação, o conhecimento sobre as obras pode ser obtido sem violar a sua densidade estética e significado ou diminuir qualquer outra forma que as pessoas tenham para descobrir as suas características, experimentou junto de um grupo de estudantes, entre os 8 e os 11 anos de idade, um método composto por três intervenções para a apreciação de uma escultura de uma artista contemporânea, exposta numa galeria.

**1.<sup>a</sup> Intervenção** – Alguns dias antes da visita à galeria, foram fornecidas explicações causais acerca do contexto da escultura e apresentado um vídeo de doze minutos, realizado no *atelier* da artista, acerca dos seus métodos de trabalho e razões para o tema, salientando ainda as suas experiências de infância e o seu contexto familiar.

**2.<sup>a</sup> Intervenção** – Na galeria, foi utilizada um diferencial semântico para estruturar a exploração perceptiva da escultura, que combinava as respostas com as razões para essa interpretação. Os alunos discutiram as suas respostas em grupos de dois.

**3.<sup>a</sup> Intervenção** – Consistiu numa série de entrevistas semiestruturadas para aferir o modo como as intervenções anteriores tinham influenciado a compreensão da obra.

## **2. Nota conclusiva**

Embora existam argumentos acusando as teorias que definem estádios de desenvolvimento estético de serem demasiado teóricas e inconsistentes quanto ao processo de evolução pessoal dos indivíduos, julgamos que podem ser úteis na hora de definir objetivos planificar as atividades de estética. Sabendo de antemão que os alunos de uma certa idade têm dificuldade em falar sobre os aspetos formais de uma obra ou que, ainda, não têm consciência do papel do artista e da intenção expressiva, para mencionar apenas alguns fatores, então poderá ser importante começar a introduzir esses aspetos e ver o que acontece.

Os estudos analisados parecem indicar que para existir evolução do pensamento e resposta estética tem de a ver com a arte ao longo do tempo. Quanto ao benefício ou a

inutilidade de fornecer conhecimentos sobre história de arte e informação sobre os artistas e a obra, parece-nos um tópico pouco explorado nos estudos de Michael Parsons e Abigail Housen sobre o desenvolvimento estético, logo, não nos parece suficientemente conclusivo que ela possa ser excluída de um programa ou currículo de apreciação estética, uma vez que não são revelados pormenores quanto ao tipo de informação fornecida nem ao modo como foi introduzida. Não estamos seguros de que apenas o simples contacto com arte seja suficiente para que haja uma clara evolução no desenvolvimento estético dos alunos. Estes podem não conseguir fazer referência a essa informação nas suas experiências com as obras, mas essa informação e a tomada de consciência de que ela existe podem despertar o seu interesse e curiosidade para continuarem a ver arte.

Quanto à chamada crise no desenho que surge no princípio da adolescência, os alunos que participaram neste estudo, ainda não estão nessa fase, embora alguns já estejam no limiar da transição e dêem alguns sinais de desencanto e desistência face ao desenho, mas julgamos que com ajuda e incentivos é possível evitar que essa fase tenha um desfecho drástico. Como refere Betâmio de Almeida (1976:9): «Sem uma ação escolar orientadora do desenvolvimento da consciência estética as potencialidades criadoras do ser diminuem e a sua receptividade ao fenómeno artístico, cremos que estiola.» Julgamos sobretudo, que se a crise provém do facto de pretenderem atingir um nível de mestria para o qual não estão preparados, o mais indicado será convencê-los de que o importante é a sua própria técnica forma única de desenhar e que não têm de imitar o que vêem, mas sim interpretar à sua maneira, ao mesmo tempo que os ensinamos a desenvolver as suas capacidades gráficas, para que vão ganhando confiança em si próprios e melhorem a sua autoestima.

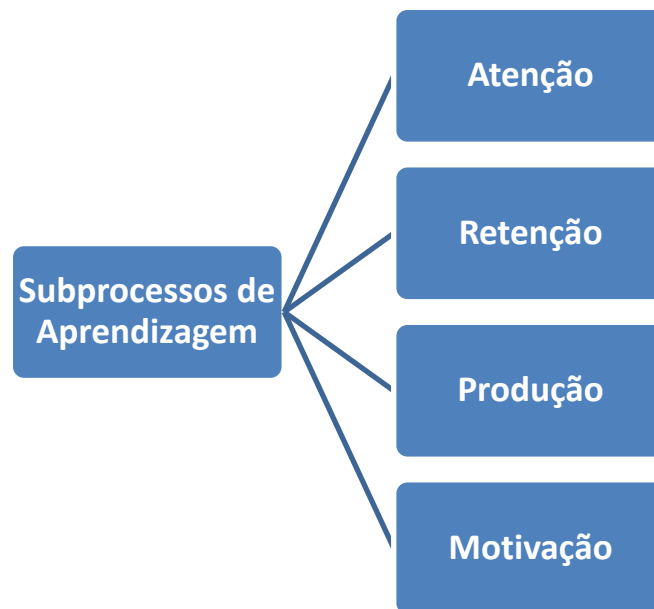
No quadro das aprendizagens, em que a pessoa humana é um ser complexo que vive em interação constante com tudo o que o rodeia. Por isso, grande parte do que aprende fá-lo através da observação. O funcionamento psicológico assenta em três processos básicos: vivenciantes, simbólicos e autorregulatórios (Bandura, 1977, 1986).

No que se refere aos processos simbólicos referem-se à capacidade das pessoas para usarem os símbolos, o que lhes possibilita representarem mentalmente os acontecimentos, analisar a sua experiência consciente, comunicar com os outros ou planear ações. Estamos perante uma conceção com uma vertente claramente cognitivista. A consideração de processos autorregulatórios destaca que o indivíduo não é um agente passivo face à estimulação do meio, nem determina os seus atos só em

função das consequências das respostas. Pode selecionar, organizar e transformar os estímulos que lhe são apresentados e influenciar o seu próprio comportamento através de incentivos e consequências auto geradas. A pessoa tem capacidade para se autogerir nos seus comportamentos e ser o principal agente da sua própria mudança.

A aprendizagem por observação é um dos meios mais poderosos para a transmissão de valores, atitudes e padrões de pensamento. A aprendizagem é em grande parte uma atividade de processamento de informação. A modelagem pode ser direta (modelo presente, ao vivo), através de representação pictórica (imagens, gravuras) ou de descrição verbal (instruções sobre atividades, jogos, etc.).

Para que ocorra aprendizagem, devem verificar-se quatro fases ou subprocessos.



(Esquema5.4) \_ Esquema de Subprocesso de Aprendizagem

Os processos e fatores de aprendizagem referidos anteriormente têm implicação direta na educação e mais especificamente, na escola e nos agentes nela interveniente.

Referimo-nos em especial àqueles que implicavam a “educação artística”. Ora, é pensando na possível relação das artes na educação que me propôs desenvolver este trabalho.

## Considerações Finais

Platão, no seu diálogo sobre a República, proferiu que:

*“a arte é a base da Educação”.*

Após a realização do presente relatório, pude concluir que, tendo em conta as criações dos artistas, é possível desenvolver no ensino propostas de trabalho diversificadas, promovendo o encontro com outras experiências. Esta experiência proporcionou-me um amplo crescimento pessoal e profissional e deixo já registado que continuarei a pesquisa, pois para além de poder contribuir socialmente para a educação, irá certamente trazer-me benefícios enquanto ser humano em construção.

Na arte, os artistas têm desafiado as técnicas e suportes, têm utilizado materiais diversificados e, entre outras coisas, o corpo deixou de servir só de modelo, para passar a ser utilizado como objeto de arte. O mesmo deve acontecer no ensino das artes. O professor deve proporcionar novas experiências, permitindo aos alunos o contacto com novas técnicas, novos suportes e novos materiais. Assim como no desenho, em que o artista explora essencialmente o traço, como matéria e suporte de arte, também na Escola, devem ser proporcionadas experiências diversificadas, favorecendo a comunicação e a exploração da expressão plástica. Os trabalhos dos alunos não se devem ficar apenas pela expressão plástica tradicional; deve ser promovido o contacto com outros tipos de expressão facultando o desenvolvimento cognitivo integral do aluno. Deste modo, este trabalho deverá ser visto como uma experiência pessoal, motivada pela necessidade de melhorar as nossas práticas letivas, o desejo de introduzir o diálogo com a obra de arte junto dos nossos alunos e a curiosidade por ver o que acontece. Trata-se agora de refletir sobre esta experiência e o modo como ela poderá contribuir para alterar as nossas atuais práticas letivas.

Durante as apresentações e os diálogos, a timidez e insegurança iniciais, foram rapidamente ultrapassadas, assim como a dificuldade na expressão oral, motivada pela falta de vocabulário e experiência na apreciação de obras de arte. Os alunos adaptaram-se rapidamente ao método utilizado e revelaram a assimilação de conteúdos transmitidos, aplicando-os autonomamente a novos contextos e situações. Verificamos através desta experiência, que não nos podemos restringir aquilo que os alunos já

fazem naturalmente ou conseguem fazer, mas sim orientá-los em direção ao que ainda não dominam, dando-lhes as ferramentas necessárias.

Parece-nos de extrema pertinência e importância conjugar e equilibrar a produção plástica com a apreciação e o contacto com obras de arte, nas nossas práticas letivas. Ambas se completam e beneficiam mutuamente: a apreciação estética de um leque variado de obras e estilos, fá-los compreender que o importante é transmitir aquilo que sentimos, da forma como podemos e pretendemos, sugerindo que a sua expressão pessoal também é válida e funcionando como uma verdadeira força impulsionadora para o desejo de produzir trabalhos plásticos, proporcionando entusiasmo e possibilidades e destruindo medos e inibições; a sua própria produção plástica, por outro lado, com as dificuldades que apresenta, faz com que olhem para as produções de outros, procurando soluções e novos caminhos de exploração, aprendendo a valorizá-las.

O exposto neste trabalho conduz a algumas reflexões sobre a criatividade e a sua função no processo educativo, sobre o papel do professor como facilitador e o papel das instituições educacionais na aceitação e compreensão da importância fundamental desses elementos no desenvolvimento do processo criativo.

Esses elementos podem constituir-se em fatores estimuladores ou inibidores dessa aprendizagem, pois parte-se do pressuposto que o aluno necessita de condições favoráveis para construir significativamente o seu conhecimento.

Na Escola também deve ser proporcionadas experiências que envolvam diversas disciplinas. O papel da escola é fazer com que os seus alunos aprendam com prazer sentindo que esse ambiente é o seu espaço, legitimando a importância da sua presença, participação e criação. A criatividade deve ser vista como um elo dinâmico na relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem. Dessa forma, o aluno será atendido não somente no seu desenvolvimento cognitivo, mas também no âmbito social e emocional tendo uma adaptação significativa ao meio onde vive desempenhando melhor o seu papel de agente criativo e inovador diante do seu mundo e das pessoas que o cercam.

Só assim, os alunos terão a possibilidade de alargar a sua imaginação e criatividade ampliando os seus conhecimentos. É essencial, pois, promover a interdisciplinaridade na Escola.

Através da interdisciplinaridade, os alunos irão interagir com várias áreas, e isso levará a que adquiram uma consciência de que esta interação permitirá alcançar resultados mais interessantes do ponto de vista artístico.

A pesquisa evidencia ao longo do trabalho que, segundo Gonçalves (1991), a criatividade desperta-se através do fazer e da experimentação constante. Ser criativo é ser persistente, é acreditar no seu potencial. O papel da escola, por meio do ensino da arte, nesse sentido, é desenvolver a sensibilidade, explorar os sentidos, pois o professor pode sim influenciar e incentivar a criatividade do aluno, oferecendo-lhe oportunidades de ser criativo.

Pode-se perceber que, para o desenvolvimento da criatividade, os momentos de vivências criativas precisam de ser constantemente exercitados e levados a uma intenção: a de criar. A criatividade, mesmo sendo um fenómeno, que muitas vezes provém do acaso da criação, deve ser trabalhada e implementada na sala de aula.

Sendo assim, a escola precisa de criar os espaços, adaptar-se a uma nova realidade, proporcionando a necessária mudança, para que o processo criativo se vá desenvolvendo.

Com o aumento da consciência do mundo que os rodeia, os desafios e pressões do exterior aumentam e os alunos nesta fase vão-se tornando mais exigentes consigo próprios e com as suas produções e desempenhos nas várias áreas. No desenho já vimos que surge uma certa crise, um desencanto por não conseguirem colmatar as suas expectativas e desejos de perfeição e realismo. Mas talvez esta crise possa ser atenuada se tiverem as ferramentas de que precisam para alcançar os seus objetivos. Não terá sido um erro, no 1º ciclo do ensino básico, valorizar apenas a livre expressão e no 2º ciclo obrigar os alunos a repetidamente fazerem postais de Natal, decorações para a escola e exercícios de geometria que já aprendem na matemática, adiando consecutivamente a introdução de conteúdos da comunicação visual e o contacto com obras de arte, história da arte e os mistérios e segredos que elas encerram? Os alunos manifestaram por diversas vezes, nas suas reflexões, o prazer que sentiram em poder exprimir livremente o que sentiam, sem pressões ou condicionamentos e experimentar os materiais e técnicas à sua vontade: *“Eu gostei de pintar e de me libertar na pintura como eu quisesse”, “Não desenhei bem mas pude fazer o que gosto”, “E diverti-me imenso nesta aula, a inventar, a fazer ao meu gosto”*. (João nº12, nome fictício) Mas também gostam de aprender e enfrentar desafios, principalmente nesta idade de transição entre a infância e a adolescência.

Com a realização deste estágio compreendi que o professor não é apenas aquele que transmite conteúdos na sala de aula, mas é sim aquele que pretende “estimular a curiosidade e a vontade de saber mais e promover o encontro com outras

experiências/pessoas/culturas de modo a podermos recriar o nosso vocabulário de formas sempre cada vez mais proveitosas.”( Antunes, M. C.). Também, é aquele que pretende “incentivar o diálogo, o respeito pela opinião dos outros, a diversidade cultural e a diversidade de pontos de vista alternativos.”<sup>2</sup>

Esta experiência revelou que os alunos estão recetivos a este tipo de aprendizagens e conteúdos, o seu comportamento e resposta foram muito positivos e os resultados levam-nos a pretender introduzir nas nossas atuais práticas letivas este tipo de atividades e a explorar o diálogo com a obra de arte em conjugação com os conteúdos do programa da disciplina. No entanto, perante as muitas dúvidas que nos assaltam relativamente a que tipo de informação e conteúdos da história da arte são importantes e em que níveis de ensino os deve-mos transmitir, sentimos que seria útil a existência de um programa que integrasse os saberes específicos das artes visuais com os do mundo da arte e a sua história, e organizasse sequencialmente as aprendizagens exigidas para cada ano de escolaridade.

Estas atividades proporcionaram aos alunos o prazer de se exprimirem livremente mas com novas ferramentas. Deu-lhes a possibilidade de testar as suas capacidades de descoberta e de aprender mais sobre o mundo da arte e dos adultos, sem abandonar as suas experiências de vida, sensibilidade ou perceção.

Novas ideias e possibilidades foram surgindo ao longo desta experiência que gostaríamos de experimentar no futuro, como a promoção do contacto pessoal entre os alunos e artistas plásticos, convidando-os a ir à escola, para refletir sobre questões ligadas à sua vida e expressão artística. Também o prazer demonstrado pelos alunos perante as histórias que envolvem as obras, quer fossem sobre a infância do artista ou sobre o tema da obra, levou-nos a sentir vontade de experimentar apresentar apenas uma obra de cada vez e contar a sua história.

Relativamente à seleção de obras e temas apresentados, a ausência de obras de artistas portugueses e temas da pintura portuguesa, é desde já um facto que reconhecemos e lamentamos. Será um trabalho a realizar no futuro e que irá requerer muita leitura e preparação prévia.

É necessário cada vez mais o professor levar os alunos a “compreender que é o contacto com o novo, desconhecido e não familiar que permite alargar a nossa imaginação, os nossos horizontes de visibilidade ou, dito de outro modo, que fomenta a

---

<sup>2</sup> ANTUNES, Maria da Conceição. op.cit., p.233.

recontextualização, a nossa edificação, o nosso crescimento.”<sup>3</sup> É essencial que o futuro professor reflita continuamente acerca do funcionamento do ensino tradicional e o encaminhe “por uma exploração multiforme das motivações humanas intrínsecas como a necessidade de experimentação, a descoberta e a reconstrução criativa.”<sup>4</sup>

Atualmente, o professor não deve se limitar meramente à transmissão de conhecimentos, o seu papel deve ir para além disso, este deve facultar aos alunos, aprendizagem de maneiras diversificadas, em lugares diversos, de formas diversas.

Para Belmira Santos, “os professores, ao protagonizarem novas práticas de ensino, promovem novas exigências à organização escolar. Surgem desta forma os professores como agentes de mudança e a escola como centro e motor da mesma [...]”<sup>5</sup> O processo de ensino-aprendizagem deve transformar-se em possibilidade de experimentação, e neste os alunos devem ser ativos e curiosos, aprendendo no contacto com as coisas e não apenas através de exposições teóricas. Neste processo o professor tem um papel fulcral, pois só ele pode promover esse campo da experimentação e de novas aprendizagens.

Em suma, a realização deste relatório que engloba alguma investigação, irá ser uma mais-valia no futuro, pois contribuirá para que eu seja um professor mais consciente e que esteja disponível a novas experiências e aprendizagens. Como Belmira Santos refere “ser professor no século XXI requer uma atitude pessoal e profissional de tipo crítico-reflexivo que o leva a repensar e a reajustar o seu desempenho face às situações imprevisíveis e ambíguas da sua prática pedagógica.”

Relativamente às novas tendências que começam a despontar no campo da educação artística e que apontam para uma nova mudança de paradigma no sentido de constituir a cultura visual no seu principal objeto de estudo, consideramos que faz todo o sentido incluir nas nossas práticas letivas, imagens da cultura visual e popular, uma vez que os nossos alunos estão imersos nelas e elas fazem parte da sua vida e das suas experiências. Como refere Paul Duncum (*in* Fróis, 2009) aquilo que sabemos atualmente sobre o mundo, sem ser através da nossa experiência pessoal, adquirimos sob a forma de imagens. Até há algum tempo, procurava-se informação sobre um determinado tema em bibliotecas e livros, agora os alunos correm para a Internet e

---

<sup>3</sup> Ibid, p.233.

<sup>4</sup> MENDONÇA, Alice, BENTO, António. Educação em Tempo de Mudança. 1º ed. Madeira: Grafimadeira, 2008, p.250.

<sup>5</sup> SANTOS, Belmira. Comunidade Escolar e Inclusão. Quando todos ensinam e aprendem com todos Portugal: Instituto Piaget, 2007, p.198..



captam imagens, na maior parte das vezes sem ligação direta ao tema que pretendem abordar. Mas julgamos que antes de se começar a pensar em alterações de fundo, as práticas baseadas em imagens da cultura visual e a sua compreensão, terão que ser experimentadas no nosso contexto, sobretudo para determinar em que nível de ensino, e como poderão ser introduzidas e implementadas. O que pode constituir um bom tema para investigações futuras no âmbito da educação artística. No entanto, consideramos que este novo campo de estudo, não deve impedir que se continue a considerar importante o estudo da história da arte nem deve excluir as suas obras de referência. Não se podem ignorar séculos de história, apenas porque a realidade mudou. Os tempos mudam, é certo, as sociedades acompanham a mudança, os conceitos de ensino e aprendizagem tentam adaptar-se, os objetos artísticos aumentam, tomam várias formas, meios e significados. Mas a essência da experiência e do ser humano mantém-se, a sua sensibilidade e necessidades mantêm-se, tal como a natureza da arte, pois como refere Parsons (1992), a arte não é apenas um conjunto de objetos belos mas sim o processo mediante o qual articulamos uma experiência interior com as nossas respostas ao mundo exterior e esse processo, é um caminho que percorremos a partir das nossas emoções, pensamentos e necessidades, tendo em conta que estas podem ser constantes ou passageiras.

Torna-se assim claro que este relatório final não tem por objetivo sanar todas as dúvidas que pairam sobre as questões da criatividade, mas sim levantar algumas questões ligadas ao desenvolvimento do processo criativo na atividade escolar.

Em conclusão, o trabalho por mim efetuado, foi bastante gratificante pois, graças a ele aumentei o meu leque de conhecimentos quer a nível puramente teórico quer a nível da minha prática letiva.

Espero ter conseguido atingir os objetivos dentro das possibilidades que a realidade prática me proporcionou. De qualquer forma, estou consciente de que depus nesta investigação todo o meu esforço e empenho, até porque se trata de um tema que me é particularmente grato. A arte e a Educação.

## **Bibliografia**

AGIRRE, I. (2005). *Teorías y Prácticas en Educación Artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro.

APEVC (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual). (1997). *Reflexão participada dos currículos*. (Documento enviado ao DEB).

ARNHEIM, Rudolf (1969) – *Visual Thinking*. Berkeley, University of California Press.

Betâmio de Almeida (1976) *A Educação Estético-visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1992). *Qualitative research for educational introduction to theory and methods* (1ª ed.1982). Boston: Allyn and Bacon, Inc..

CHEN, Jo Chiung-Hua (1997). *An Examination of Theories of Aesthetic Development with Implication for Future Research*. *Journal of Taiwan Normal University: Humanities & Social Science*, 42, 13-27

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (1999). Parecer n.º 3/98: «Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes», in *Pareceres e Recomendações 1998*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, 63-112

DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (s.d). “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais”. Ministério da Educação. Lisboa.

DICIONÁRIO MILÉNIO – LÍNGUA PORTUGUESA. (2002). Col. Universal. Lisboa: Texto Editora

DIRECÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR. —Manuais Escolares|. Retirado de <http://www.dgidec.min-edu.pt/index.php?s=directorio&pid=62>, a 30 de Maio de 2011.

D'OREY, Carmo (2003) *Primeiro Olhar: uma apresentação*. *Imaginar*, 41, 16-21.

D'OREY, Carmo (2007). *O que é a arte?* Lisboa: Dinalivro.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FROIS, João Pedro (2000).et al. *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

FRÓIS, João Pedro (2005). *As artes visuais na educação. Perspetiva histórica*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa

FUNCH, Bjarne Sode (2000). «Tipos de apreciação artística e a sua aplicação na educação de museu», in J.P. Fróis (coord.), Educação Estética e Artística: Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 109-125.

FUNCH, Bjarne Sode (2004). Introducing people to art. A study on the influence of art introductions. *Journal of Visual Art Practice*, 3 (1), 47-60.

GREEN, P. (1974). *Design education: problem solving and visual experience*. Londres: Batsford.

LA PIERRE e E. ZIMMERMAN (ed.), *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Reston, Virginia: The National Art Education Association, 223-240.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei De Bases Do Sistema Educativo. [Consult. 12 Maio 2012]. Disponível em [www.gave.min-edu.pt/np3/31.html](http://www.gave.min-edu.pt/np3/31.html).

LIMA, L. (2003). *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez Editora.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. Lambert (1970) – “Arte e a criança: desenvolvimento da capacidade criadora”. Mestre Jou. São Paulo.

LOWENFELD, Viktor ; BRITAIN, W. Lambert (1977) – *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W.Lambert (1981) – “Desarrollo de la capacidad creadora”. Segunda Edición. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.

MÁXIMO - ESTEVES, Lúcia (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Ação*. Porto: Porto Editora.

MAY, Wanda T. (1997). “Action Research. Part I: Teachers-as-Researchers”. In (s.d.). La Pierre e E. Zimmerman (ed.), *Research Methods and Methodologies for Art Education*. Reston, Virginia: The National Art Education Association, 223-240.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO e CULTURA – Gabinete de estudos e planeamento. (1986). *Análise da situação: programas/Gep*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura/Gabinete de Estudos e Planeamento.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. Direção Geral do Ensino Básico – Reforma Educativa (1991). *Programa - Educação Visual e Tecnológica - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem - Volume 11 - Ensino Básico, 2º ciclo*. Lisboa: ME, DGEBS.  
MOREIRA, Manuel Rafael. McGraw-Hill de Portugal Lda.

MINISTÉRIO da EDUCAÇÃO. Ensino Básico – 2º ciclo. (1991a). *Programa – Educação Visual e Tecnológica (5º e 6º anos) – Para aplicação em regime de experiência pedagógica*. Lisboa: ME. Direção Geral do Ensino Básico

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1991). “Educação Visual e Tecnológica – Organização Curricular e Programas - 2º Ciclo do Ensino Básico” (vol. I). Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (1991). “Programa de Educação Visual e Tecnológica – Plano de Organização de Ensino – Aprendizagem - 2º Ciclo do Ensino Básico” (vol. II). Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Lisboa.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Despacho normativo n.º 6/2010, 19 de Fevereiro de 2010) - referencia as principais orientações e disposições relativas à avaliação das aprendizagens, Diário da República, 2ª série N.º 35, pp7462 -7464.

PORFÍRIO, Manuel (2000). O Professor e o Currículo – O Ensino e a Aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica. Porto: ASA Editores II, S.A. READ, Herbert (1931). O significado da arte. Lisboa: Editora Ulisseia.

PORFÍRIO, Manuel (2000). O Professor e o Currículo – O ensino e a aprendizagem da Educação Visual e Tecnológica. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.

PORFÍRIO, Manuel (2004). Educação Visual e Tecnológica. Livro do Professor. Porto: Edições Asa.

READ, Herbert (1931). O significado da arte. Lisboa: Editora Ulisseia.

READ, Herbert (1982) – Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação dialógica: desafios e perspetivas. 6 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

TORRANCE, E. P.; TORRANCE, J. Pansy, (1974) – “Pode-se ensinar criatividade”. E.P.V. São Paulo.

UNESCO (2006) – “Roteiro para a Educação Artística”. Edição: Comissão Nacional da Unesco. Website: [www.unesco.pt](http://www.unesco.pt).

SCHMIED-KOWARZIK, W. Pedagogia Dialética - de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SMITH, Ralph A. (1995). Excellence II: The Continuing Quest in Art Education. Reston, Virginia: National Art Association.

SOUSA, A (2003) – “Educação pela Arte e Artes na Educação”. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget. Lisboa, 1º vol, p.18.

SOUSA, A (2003) – “Educação pela Arte e Artes na Educação”. Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget. Lisboa, 3º vol.

SOUSA, R. Didática da Educação Visual. Lisboa: Universidade Aberta. 1995.

## **Anexos**

**PLANIFICAÇÕES PERÍODO de EDUCAÇÃO VISUAL e TECNOLÓGICA**

**6º Ano - 2º Período  
Ano Letivo 2011/ 2012**

**Matriz da Planificação da Unidade Didática:**

***Figura Humana***

**Competências/Níveis de desempenho**

- 1. Compreender sequências visuais a partir de vários formatos narrativos.**
- 2. Reconhecer as proporções e noções de antropometria na representação da figura humana;  
Compreender as posições relativas entre o observador e os objetos percebidos;  
Reconhecer processos de representação do espaço a duas dimensões;  
Compreender a estrutura das formas percebidas, relacionando as partes com o todo e entre si.**
- 3. Conhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao conhecimento humano;**
- 4. Identificar a partir da observação direta alguns dos esforços a que está submetida uma estrutura;**
- 5. Selecionar informações pertinentes;  
Expressar o pensamento com a ajuda do desenho (esboços e esquemas simples);  
Seguir instruções técnicas redigidas de forma simples;  
Manter comportamentos saudáveis e seguros durante o trabalho prático.**
- 6. Selecionar e identificar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos tendo em conta as suas qualidades expressivas / técnicas.**
- 7. Identificar, distinguir e aplicar algumas técnicas básicas de fabricação e construção;  
Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar;  
Conceber produtos gráficos aplicando as regras da comunicação;  
Utilizar a simbologia visual com intenção funcional;  
Reconhecer as proporções e noções de antropometria na representação da figura humana;  
Organizar com funcionalidade e equilíbrio visual os espaços bidimensionais e tridimensionais.  
Utilizar elementos definidores da forma nas experimentações plásticas;  
Utilizar sequências visuais a partir de vários formatos narrativos.**

## Conteúdos

### 1. Comunicação Visual

### 2. Gramática Visual / Elementos da Forma

### 3. Arte, Tecnologia e Sociedade

### 4. Gramática da tecnologia / Principais operadores tecnológicos - Estruturas resistentes

### 5. Processo de Resolução de Problemas

Planeamento, organização pessoal, higiene e segurança no trabalho

### 6. Materiais

### 7. Técnicas de Construção e Fabricação

### 8. Relacionamento interpessoal e de grupo

## Metodologias/Estratégias/Atividades

### Situação/Problema:

Diálogo com os alunos sobre a nova unidade didática – figura humana

Pedir aos alunos um trabalho de investigação sobre o estudo/desenho do corpo humano.

### Investigação:

Apresentação e avaliação dos trabalhos de investigação realizados pelos alunos.

### Projeto:

Distribuição de fichas informativas sobre o desenho da figura humana.

Observação direta de um modelo (aluno) e registo através de esboços – croquis, tendo em conta: as proporções e noções de antropometria; as posições relativas entre o observador e o modelo; a estrutura do corpo.

Etapas do desenho do corpo humano.

Pedir imagens de revistas de corpo inteiro, a cores.

Exercício prático, utilizando as várias etapas do corpo humano:

- - As linhas do esqueleto e articulações;
- - Os volumes através de “blocos”;
- - A forma do corpo; (pele)

- - Vestir o corpo.

Exemplificar e explicar através de dois modelos (feminino e masculino), no quadro, as várias etapas para desenhar o corpo humano.

Realização de um exercício em folha A3 com colagem e pintura com lápis de cor.

Realizar o exercício das várias etapas do desenho do corpo humano, utilizando a fotocópia do aluno.

Concluir o exercício/projeto com pintura a lápis de cor, utilizando as cores primárias; secundárias e neutras.

### **Realização:**

Entrega de uma ficha com contornos da máscara para estudo da peça

Desenho da imagem para a máscara

Início da realização das máscaras de gesso:

- Utilização do quadro de autor, para o desenvolvimento do projeto; pintura através da técnica do lápis de cor em papel e de guache na peça.
- Realização de moldes

### **Início da decoração:**

- 1- Executar as máscaras em gesso, através do enchimento de moldes com a técnica de gesso – apresentação de um trabalho realizado
  - a. Transferência do desenho do pré projeto para o objeto em gesso;
  - b. Pintura com tintas de guache;
  - c. Dar verniz; (Avaliação)
- 2- Retocar os pormenores e falhas

### **Avaliação:**

- Análise crítica e formativa dos trabalhos realizados.
- Seleção dos melhores trabalhos para a exposição (projeto e máscara)
- Avaliação de todos os trabalhos/processo
- Realização da autoavaliação



### **Avaliação**

**Avaliação do trabalho de investigação: folha própria**

**Avaliação intercalar: (folha própria)**

**Observação direta das atividades de acordo com as instruções lecionadas pelo docente.**

**Avaliação final do 2º Período**

### **Calendarização**

**2º Período - 03/01/2012 a 23/03/2012**

**PLANIFICAÇÕES PERÍODO de EDUCAÇÃO VISUAL e TECNOLÓGICA**

**6º Ano - 3º Período**

**Ano Letivo 2011/ 2012**

**Matriz da Planificação da Unidade Didática:**

**Construções d'Arte.**

**Competências / Níveis de desempenho**

Tomar consciência da cor/luz na percepção da forma e do espaço.

- - **Reconhecer a influência da cor/luz na percepção da forma e do espaço.**
- - **Conhecer o valor simbólico da cor/ qualidade térmica.**
- - **Reconhecer as cores primárias, secundárias e neutras**

Conhecer a importância das artes visuais como valor cultural indispensável ao desenvolvimento do ser humano.

- - **Conhecer a importância das artes no currículo escolar (EVT).**

Distinguir o plano e a superfície e suas texturas.

**Identifico para além da superfície a textura**

- -**Texturas Naturais;**
- -**Texturas Artificiais;**

Identificar a partir da observação direta e do tato algumas das **Texturas dos objetos e materiais.**

- **Compreender diferentes tipos de texturas:**

- -**Texturas normalizadas;**
- -**Texturas ornamentais;**
- -**Aderência;**
- -**Ilusão;**

- **Relacionar as texturas com os elementos da estrutura dos objetos do quadro de autor;**

Conhecer e identificar processos de criação de um padrão.

Entender que um módulo é uma (peça), que quando repetida segundo um conjunto de regras de organização, cria uma estrutura modular.

**- Compreender que com um número limitado de módulos podem construir um número ilimitado de estruturas.**

Conhecer as cinco formas básicas de obter um padrão:

- **Translação;**
- **Alternância;**
- **Rotação;**
- **Simetria;**
  - **Horizontal**
  - **Vertical**
- **Assimetria.**

Selecionar informações pertinentes.

- **- Procurar e selecionar soluções originais para o problema a resolver;**
- **- Saber procurar nas fontes de informação soluções diversificadas para resolver problemas;**

Expressar o pensamento com a ajuda do desenho (esboços e esquemas simples).

- **- Planificar e elaborar com correção o projeto tendo em conta a informação selecionada;**
- **- Representar as suas ideias de forma criativa com imaginação;**

Seguir instruções técnicas redigidas de forma simples.

- **- Trazer o material necessário;**
- **- Realizar as atividades planificadas de forma autónoma;**
- **- Seguir a sequência lógica das fases do trabalho;**
- **- Ter o caderno diário organizado;**

Manter comportamentos saudáveis e seguros durante o trabalho prático.

- **- Organizar corretamente o seu espaço de trabalho;**
- **- Manter posturas corporais corretas;**
- **- Colaborar na arrumação e limpeza da sala;**
- **- Participar corretamente nos trabalhos individuais e de grupo/turma cumprindo as regras estabelecidas;**
- **- Expressar dúvidas ou dificuldades.**

Selecionar e identificar os materiais adequados para aplicar na resolução de problemas concretos tendo em conta as suas qualidades expressivas / técnicas.

- **- Conhecer as principais características do módulo:**

- **Translação; Alternância; Rotação; Simetria; Assimetria.**
- **- Explorar as qualidades expressivas dos padrões a construir**

Identificar, distinguir e aplicar algumas técnicas básicas de fabricação e construção.

- **- Selecionar as técnicas adequadas ao trabalho relacionando-as com os materiais que utiliza;**
- **- Executar com rigor as técnicas de fabricação e construção;**

Selecionar e aplicar as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar.

- **- Conhecer e selecionar as ferramentas / utensílios adequados à execução do trabalho.**
- **- Utilizar corretamente as ferramentas/utensílios adequadas à execução de trabalho**

Conceber objetos gráficos aplicando regras de comunicação.

- **- Aplicar os conceitos de comunicação visual:**
  - **- Composição;**
  - **- Relação forma / fundo;**
  - **- Módulo / padrão.**
- **- Criar um módulo utilizando elementos visuais que permitam a sua repetição.**
- **- Criar uma pintura numa tela (quadro), utilizando elementos visuais do quadro de autor.**
- **- Criar um cartaz utilizando elementos visuais que permitam a sua (re) criação.**
- **- Compreender que a organização de uma estrutura modular determina o padrão.**
- **- Conceber um padrão utilizando a repetição do módulo com intervalos regulares**

Utilizar elementos definidores da forma nas experimentações plásticas.

- **- Utilizar alguns elementos definidores da forma (ponto, linha e cor) nas suas composições;**

O aplicar regras de representação gráfica convencional em: *lettering* e desenho geométrico.

- **- Identificar e traçar corretamente os diversos ângulos.**
- **- Aplicar conceitos:**
  - **-circunferência concêntrica;**

- -circunferência excêntrica;
- -circunferência tangentes;
- -circunferência secantes.

Saber estar

- ❖ Ser pontual;
- ❖ Cumprir as regras estabelecidas;
- ❖ Respeitar os outros (professores e colegas);
- ❖ Cooperar com os outros

### Conteúdos

- Gramática Visual / Elementos da Forma.
- Arte, Tecnologia e Sociedade.
- Processo de Resolução de Problemas.
- Planeamento, organização pessoal, higiene e segurança no trabalho.
- Materiais.
- Técnicas de Construção e Fabricação.
- Relacionamento interpessoal e de grupo.

### Metodologias/Estratégias/Atividades

#### Motivação

- - Diálogo com os alunos sobre a Unidade Didática a desenvolver durante este 3º período letivo:
- - *Construções d'arte*, com ênfase no desenvolvimento interdependente da arte, tecnologia e sociedade.
- - Diálogo com os alunos sobre a fabricação industrial e artesanal: principais características, se possível com apoio de material audiovisual.
- Sensibilização para a necessidade planetária de reutilizar materiais, por questões económicas e de sustentabilidade do desenvolvimento humano, bem como para a necessidade de identificar e reconhecer as principais características dos materiais, de forma a selecionar os mais adequados à resolução de problemas concretos, sugerindo/propondo aos alunos que se reutilize materiais, (como sugestão, pode-se elaborar espanta espíritos, móveis, esculturas, etc.).
- - Noção de estrutura. A importância desta como suporte de uma forma na

construção de qualquer volumetria.

- - Método de resolução de problemas: fases, calendarização, materiais e instrumentos.

#### Investigação

- - Proposta para a elaboração de um trabalho de investigação individual relativo ao tema selecionado.

#### Projeto

- - Diálogo com os alunos sobre a necessidade histórica evidenciada pelos humanos, de se relacionarem com a natureza, por um lado e com construções de arte, por outro.

Analisar a importância da fruição e observação direta de um modelo (a natureza que nos rodeia, p. exp.) e registo através de esboço (croquis), ou outras formas, com vista à interação com a mesma.

- - Diálogo com os alunos sobre os objetivos que nos propomos e pelo impacto visual a alcançar, como pela mensagem ecológica e ambiental a transmitir, tendo em conta os materiais utilizados na elaboração dos trabalhos a realizar, adequado às características dos diversos materiais.
- - Exploração de materiais de demonstração do trabalho a desenvolver.
- - Demonstração pelos docentes dos procedimentos técnicos e respetivas sequências.
- - Sensibilização e início da recolha de materiais a utilizarem durante o desenvolvimento do projeto.
- - A importância da cor na natureza e na valorização cromática das construções humanas.
- - Reforço da noção de produção artesanal versus industrial.
- - Exploração das características dos materiais a utilizar.
- - Demonstração pelos docentes dos procedimentos técnicos a utilizar.

#### Realização

- - Início da realização / construção do projeto.
- - Demonstração pelos docentes dos procedimentos técnicos.
- - Organização do espaço e dos recursos a utilizar.
- - Diálogo com os alunos sobre a atividade a realizar.
- - Elaboração de estrutura.
- - Diálogo com os alunos sobre as características dos materiais a utilizar e normas de segurança a cumprir.

#### Avaliação

- - Finalização de todos os trabalhos.
- - Organização dos trabalhos, portfólio, capa de arquivo e caderno diário para a avaliação dos mesmos.
- - Início da avaliação de todo o processo de trabalho.
- - Avaliação de todo o processo de trabalho do aluno.
- - Análise do processo/trabalho pelos alunos.
- - Autoavaliação

### **Materiais / Recursos**

**Papel Cavalinho A3;**

**Papel vegetal;**

**Tela;**

**Lápis B, HB e H;**

**Borracha;**

**Lápis de cor;**

**Tintas de guache;**

**Verniz de guache;**

**Pincéis adequados (1/2 e 1”);**

**Godés ou outros recipientes;**

**Pano e papel de limpeza**

Tesoura;

Fichas de trabalho

Fotocópias;

Projeter;

Computador

PowerPoint ou vídeo

### **Calendarização**

**3º Período – 10ABR2012 a 8JUN2012**

**PLANIFICAÇÕES GERAL/ARTICULAÇÃO DE CONTEUDOS**  
**EDUCAÇÃO VISUAL e TECNOLÓGICA**

**6º Ano**                      Ano Letivo 2011/ 2012

Blocos de Conteúdos	ANO	PERÍODO	LPO.	ING.	HIS.	MAT.	CNT.	Ed. F	Ed. M	F.CiV.	AP
<b>Domínio da Expressão Plástica e Comunicação Visual</b>											
<b>Gramática da expressão plástica</b>											
Elementos da Forma:											
➤ Luz/cor	6º	2	X				X				X
➤ Textura	6º	2	X								
➤ Espaço	6º	2	X		X				X		X
➤ Volume	6º	2				X			X		
➤ Movimento /ritmo	6º	2						X	X		X
➤ Estrutura	6º	2						X			X
<b>Meios e técnicas de expressão plástica</b>											
• Desenho	6º	2									
• Pintura	6º	2									
• Reprodução gráfica	6º	2									X
• Colagens	6º	2									
• Modelação e moldagens	6º	2									
• Técnicas do tridimensional	6º	2									
<b>Comunicação Visual</b>											



• Códigos de comunicação visual	6º	2	X	X	X							X
• Estrutura da mensagem visual	6º	2	X	X	X	X	X					X
<b>Domínio da Técnico e Tecnológico</b>												
<b>Movimento</b>												
• Formas de movimento	6º	2						X	X			
• Tipos de transformação do movimento	6º	2						X	X			
<b>Media</b>												
• Formas expeditas de medição	6ª	2				X	X		X			
• Cálculo de grandezas derivadas de medição	6ª	2				X	X	X	X			X
<b>Materiais</b>												
<b>Materiais Básicos</b>												
• Papeis	6º	2					X					
• Argamassas /Gesso	6º	2					X					
• Tintas	6º	2					X					
• Vernizes	6º	2					X					
• Colas	6º	2					X					
<b>Materiais Básicos auxiliares</b>												
• Materiais de união	6º	2			X		X					
• Materiais de acabamento	6º	2			X		X					
• Origem e	6º	2					X					

propriedade dos materiais												
• Impacto ambiental do uso de materiais naturais	6º	2					X					
• Reciclagem e aproveitamento de materiais	6º	2			X		X					X
<b>Técnicas de construção e fabricação</b>												
<b>Técnicas básicas</b>												
• Uniões	6º	2										
• Separações /cortes	6º	2										
• Recobrimento	6º	2										
• Utensílios e ferramentas	6º	2										
<b>Trabalho</b>												
• Tecnologia e sociedade	6º	2					X				X	X
<b>Tecnologias de Informação e comunicação</b>												
• Capacidade de utilização das TIC	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Domínio da Técnico e Tecnológico</b>												
<b>Fases do processo de Resolução de Problemas</b>												
• Situação	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Enunciado	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Pesquisa	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Proposta de solução	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Realização	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

• Avaliação de solução	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
<b>Organização Pessoal, Planeamento; Higiene e Segurança no Trabalho</b>												
• Planeamento do trabalho	6º	2										X
• Organização pessoal	6º	2							X			X
• Normas de higiene e de organização do local de trabalho	6º	2										X
• Normas de segurança no trabalho	6º	2			X				X			X
<b>Domínio da Transversalidade</b>												
• Compreensão e expressão em Língua Portuguesa	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
• Áreas Comportamentais	6º	2	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

### Organização do ensino-aprendizagem

➤ A natureza da disciplina e dos caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens que ela propõe, conduziram a uma organização não sequencial dos **Conteúdos** nem das Áreas de **Exploração** ou dos assuntos tratados nas **Unidades de Trabalho**.

Joga-se, sobretudo, com conhecimentos que, tal como as capacidades, se vão alargando e aprofundando pela sua própria aplicação.

Por isso não se definiu uma «sequência de **ensino-aprendizagem**» e se indicou possibilidades de articulação da Educação Visual e Tecnológica com as outras disciplinas, em trabalhos e situações interdisciplinares, conducentes a uma estruturação do saber num todo coerente.

As unidades de trabalho desenvolvem-se, normalmente, em torno do processo de **resolução de problemas**, de acordo com a metodologia da

disciplina.

Segundo a Organização Curricular e Programas (EVT). O EVT trabalha em torno das situações- problema destetadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolver-se-á um conjunto de atividades conducentes à resolução dos problemas enunciados ao nível a que os alunos podem tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar.

A situação inicial dará a estes conteúdos e atividades um sentido real, integrador das novas aquisições, num saber coletivamente construído e individualmente integrado.

A **Planificação** de unidades de trabalho, não pode, assim, constituir um quadro rígido, definido à partida, para toda a ação a desenvolver. Ela deverá, antes, estabelecer uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando.

Para organizar essa estrutura, o professor deverá ter em conta os seguintes fatores:

- O nível etário dos alunos, quer quanto aos conhecimentos prévios que podem mobilizar, quer quanto à sua capacidade de sustentar o interesse por um mesmo assunto;
- Os objetivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos;
- As áreas de exploração;
- As circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela, e que possam ser utilizados.

À medida que os problemas práticos a resolver se colocam e os interesses dos alunos se polarizam, definir-se-ão, claramente, numa corresponsabilização de professores e alunos:

- Os objetivos do trabalho;
- Os conteúdos a desenvolver;
- Os recursos a utilizar.

O tempo a atribuir a unidade de trabalho e a organização dos grupos de alunos terá em conta todos estes fatores e ainda os ritmos próprios de cada criança e o seu estágio de desenvolvimento.

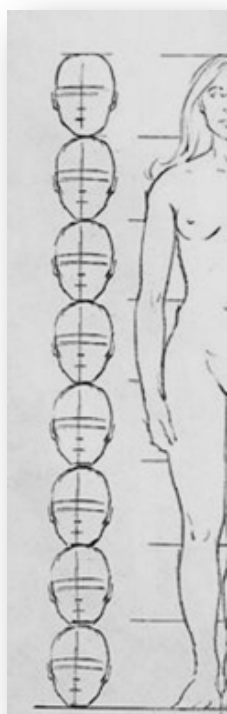
**Em resumo**, trata-se de uma planificação cujo rigor de organização permita a flexibilidade necessária à correta inserção de conteúdos em função dos problemas a resolver. Mais do que acumular conhecimentos, interessa que o aluno compreenda a forma de chegar a estes conhecimentos; mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa o aluno interiorizar processos que lhe permitam resolver problemas.

E é nesse sentido que se orientam as práticas atuais em educação: a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução dos problemas.

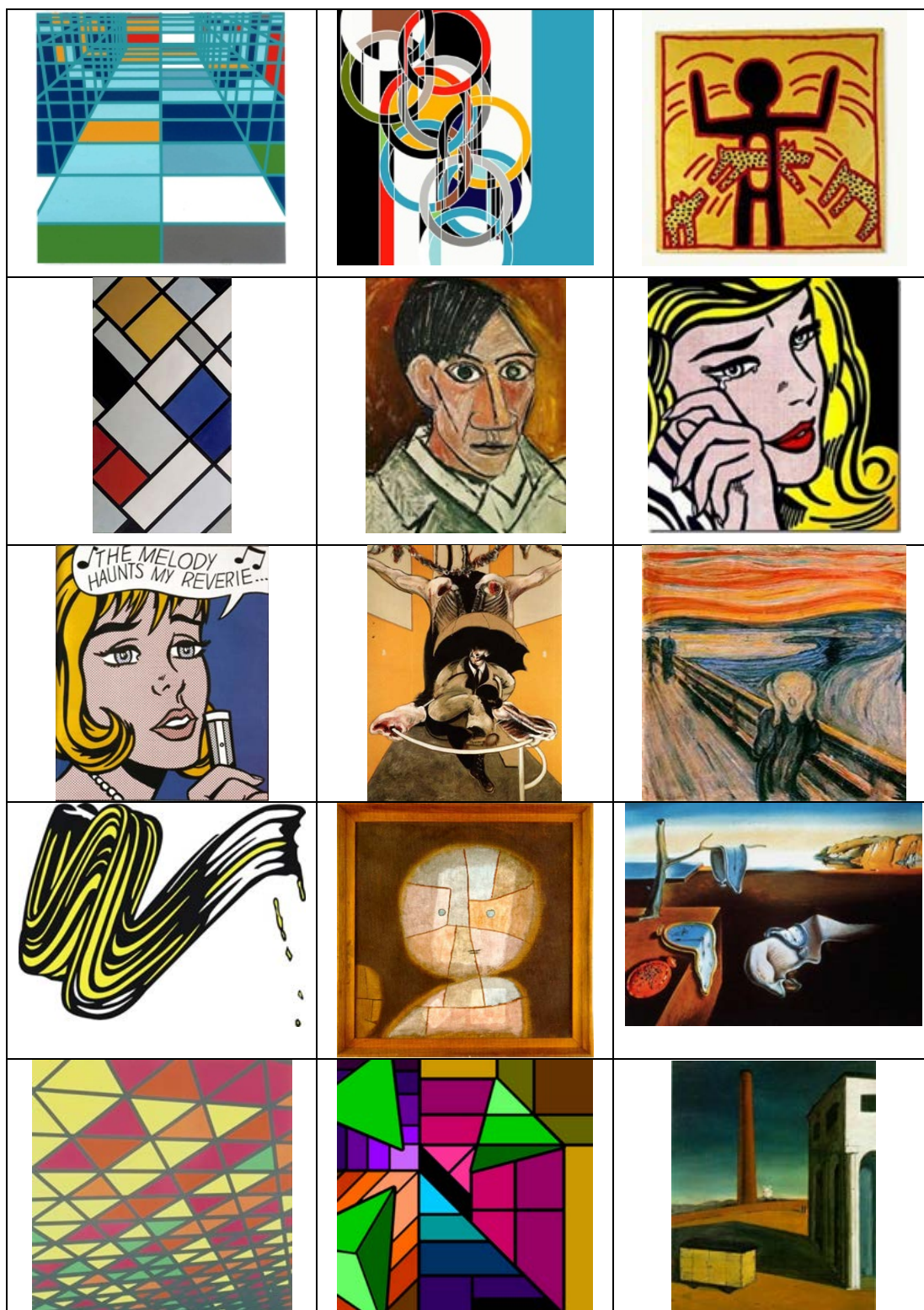
Anexo 4 \_ Ficha sobre corpo Humano

Trabalho Prático – **CORPO HUMANO**

Completa os Desenhos seguindo ....”a forma que estudamos”.



Anexo 5 \_ Obras escolhidas e utilizadas pelos alunos, nos projetos desenvolvidos durante a PES





Anexo 6 \_ Critérios de Escola para a Avaliação da disciplina de EVT no Ano 2011/2012

<b>CRITÉRIOS de AVALIAÇÃO</b>			
	<b>CRITÉRIOS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>PONDERAÇÃO</b>
Domínio Cognitivo e Psicomotor (SABER e SABER FAZER)	Aquisição e aplicação de saberes técnicos e tecnológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a aplicar os saberes técnicos e tecnológicos e princípios de funcionamento de um objeto técnico</li> <li>- Usar vocabulário específico</li> <li>- Pesquisa, seleciona e organiza informação em função das necessidades ou problemas a resolver e respetivos contextos</li> </ul>	<b>15%</b>
	Capacidade de criar projetos de natureza diversa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar projetos através de esboços e esquemas gráficos, aplicáveis aos conhecimentos adquiridos</li> <li>- Elaborar e confrontar diferentes estudos para o mesmo problema, de modo a tornar as decisões adequadas</li> <li>- Revela espírito criativo na elaboração de projetos</li> </ul>	<b>15%</b>
	Capacidade de executar projetos diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Representa graficamente e com rigor o projeto escolhido</li> <li>- Organiza e executa, sequencial e corretamente, as diversas fases do projeto</li> <li>- Articula livremente e com originalidade os diferentes estudos do projeto tendo em conta a evolução do mesmo</li> <li>- Demonstra espírito criativo e sentido estético na execução dos projetos</li> </ul>	<b>20%</b>
	Domínio de técnicas e procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleciona e aplica técnicas e materiais tendo em atenção as suas características e a sua finalidade</li> <li>- Seleciona e utiliza os equipamentos/ ferramentas/</li> </ul>	<b>20%</b>
			<b>70%</b>



		<p>utensílios de acordo com as técnicas e os materiais a trabalhar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplica, com criatividade, as técnicas escolhidas</li> <li>- Executa os trabalhos de acordo com o projeto e apresentação cuidada</li> <li>- Respeita as normas básicas de higiene e segurança no trabalho</li> </ul>		
Domínio Atitudinal	Interesse e Empenho	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revela cuidadosamente, empenho e interesse na realização das tarefas propostas</li> <li>- É persistente e empenhado em conduzir os trabalhos propostos/ ultrapassa as dificuldades</li> </ul>	5%	30%
	Participação/ Cooperação/ Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa ativa e espontaneamente nas atividades interpessoais e de grupo, respeitando as regras e critérios de atuação, de convivência, de trabalho e de respeito pelos outros</li> <li>- Contribui para a coesão do grupo</li> <li>- Ouve opiniões e respeita as decisões do grupo</li> <li>- Realiza tarefas por iniciativa própria</li> </ul>	5%	
	<b>Organização/ Apresentação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colabora nas atividades de grupo com sentido de organização</li> <li>- Revela cuidado na organização dos materiais (caderno, dossiês, projetos, portefólios, ...)</li> <li>- Revela cuidado na planificação e organização dos trabalhos</li> <li>- Revela cuidado na</li> </ul>	5%	

		apresentação dos trabalhos		
	Responsabilidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É assíduo</li> <li>- É pontual</li> <li>- Traz os materiais solicitados/ necessários</li> <li>- Cumpre os prazos estabelecidos</li> <li>- Mostra responsabilidade nos seus atos</li> <li>- Preserva os espaços/ equipamentos/ materiais</li> </ul>	5%	
	Sociabilidade/ Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cumpre as regras e normas estabelecidas (dentro e fora da sala de aula) de convivência e de trabalho</li> <li>- Estabelece relações de ente ajuda com os colegas</li> <li>- Relaciona-se, de forma cordial, com a comunidade escolar</li> <li>- Contribui para evitar/ resolver situações de conflito</li> </ul>	5%	
	Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realiza tarefas/ atividades com autonomia</li> <li>- Procura investigar em várias fontes</li> <li>- Contribui com estratégias inovadoras/ diversificadas para a consecução dos trabalhos</li> </ul>	5%	
<b>Total dos Domínios</b>			<b>100%</b>	

## Anexo 7 \_ Registo de Avaliação dos Alunos

<b>Registo de Avaliação dos Alunos</b>	_____ Ano    Turma _____
<b>Disciplina de Educação Visual e Tecnológica</b>	

Nº	NOMES	Ver-observar, compreensão e utilização de linguagem expressiva		Técnicas expressivas		Produção e elaboração de mensagens visuais		Criatividade e sensibilidade Estética		Valores e atitudes		Avaliação final Da Unidade de Trabalho		Observações
		20%		25%		15%		20%		20%				
		2º P	3º P	2º P	3º P	2º P	3º P	2º P	3º P	2º P	3º P	2º P	3º P	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														

## Anexo 8 \_ Autoavaliação de Unidade de Trabalho



### Autoavaliação de Unidade de Trabalho

Prática de Ensino Supervisionado

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico

### Educação Visual e Tecnológica

EB 2,3 Drº António Francisco Colaço

Nome: \_\_\_\_\_ Ano\_ **6º** Turma \_ **B**

Disciplina \_ Educação Visual e Tecnológica\_ Unidade de Trabalho/Projeto\_\_\_\_\_

<b>Lê atentamente a Ficha de Autoavaliação e responde marcando um (x)</b>			
<b>Comportamentos e atitudes:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Sempre</b>
1- Sou assíduo e pontual			
2- Comporto-me bem nas aulas não as perturbando			
3- Levanto-me do lugar só com autorização			
4- Falo baixo para não perturbar os colegas			
5- Cumpro as regras democraticamente estabelecidas			
6- Respeito as opiniões dos colegas e professores			
7- Participo nos trabalhos de grupo e realizo os trabalhos de que fico responsável			
8- Ajudo quando necessário os colegas com mais dificuldades			
9- Trago o material necessário para a realização das atividades			
10- Aplico as normas de higiene e segurança na realização dos trabalhos			
<b>Investigação:</b>			
1- Identifiquei de forma clara a situação em estudo e/ou projeto			
2- Investiguei diversas situações para resolver o assunto			
3- Recolhi informações úteis e variadas			
4- Registei e analisei os dados que recolhi			
<b>Projeto:</b>			
1- Escolhi a melhor solução de acordo com o assunto a			

desenvolver			
2- Elaborei os diferentes estudos (esboços, desenhos, maquetas) tendo em conta a evolução do projeto			
3- Fiz os estudos dos materiais/ferramentas e técnicas mais adequadas			
4- Elaborei o projeto tendo em conta a seleção da informação			
<b>Realização:</b>			
1- Organizei a sequência das operações a realizar			
2- Seleccionei os materiais/ferramentas e técnicas mais adequadas			
3- Apliquei de forma correta as técnicas que escolhi			
4- Utilizei os materiais e ferramentas de forma correta e adequada			
<b>Avaliação:</b>			
1- Verifiquei se o trabalho realizado correspondia à solução do problema inicial			
2- Fiz a apresentação do trabalho individual ou em grupo de forma adequada			
<b>Principais dificuldades que senti:</b>			
<b>O que mais gostei de fazer:</b>			

**Considero o meu desempenho:**

Muito Bom \_\_\_\_\_ Bom \_\_\_\_\_ Satisfatório \_\_\_\_\_ Com dificuldades \_\_\_\_\_

## Anexo 9 \_ Ficha de Autoavaliação de Final de Período



### Ficha de Autoavaliação do Período

Prática de Ensino Supervisionado

No âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico

**Educação Visual e Tecnológica**

EB 2,3 Drº António Francisco Colaço

Educação Visual e Tecnológica		Ficha de Autoavaliação								
Ano Letivo: <u>2011/2012</u>										
<p>Esta Ficha pretende ajudar-te a refletir sobre a tua avaliação em certos <b>comportamentos, atitudes e aprendizagens</b> ao longo do período.</p> <p>Deste modo, para fazeres a tua autoavaliação, precisas, antes de mais, refletir sobre o teu <b>desempenho nas aulas, nos trabalhos, no grupo e individualmente.</b></p>	<p>Ano: <u>6º</u> Turma: <u>B</u> Nº: _____</p> <p>Nome: _____</p>									
<p>Nota: Regista com um (x) no quadrado que melhor corresponde à tua situação.</p>	1º Período			2º Período			3º Período			
	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	Sempre	Nunca	Às vezes	
<b>No domínio das atitudes/comportamentos</b>	Não Observado									
1- Sou assíduo e pontual.										
2-Executo as tarefas propostas										
3-Apresento os trabalhos limpos e com rigor.										
4-Trago o material necessário à aula.										
5-Utilizo corretamente os materiais.										
6-Realizo tarefas simples sem apoio contínuo.										
7-Tento superar as dificuldades.										

8-Organizo o meu espaço de trabalho.												
9-Defendo os meus pontos de vista.												
10-Ouço os colegas e aceito as suas opiniões.												
11-Não causei situações de conflito.												
12-Cumpro as regras estabelecidas.												
13-Presto ajuda aos colegas.												
14-Coopero no trabalho de grupo.												
<b>No domínio das Aptidões/Capacidades/Conhecimentos</b>	<b>Não Observado</b>											
1-Represento de forma clara aquilo que observo.												
2-Identifico de forma clara a situação em estudo.												
3-Compreendo facilmente novas técnicas.												
4-Executo aquilo que projeto.												
5-Sou criativo e inovador.												
6-Aplico uma sequência lógica na resolução de problemas.												
7-Aplico corretamente as técnicas escolhidas.												
8-Aplico os conhecimentos a novas situações.												
9-Aplico os diferentes materiais básicos tendo em conta as suas características.												
10-Seleciono e aplico as ferramentas específicas aos materiais a trabalhar.												
<b>Consideras o que o teu desempenho, ao longo do período, foi:</b>	Muito bom		Muito bom		Muito bom							
	Bom		Bom		Bom							
	Satisfatório		Satisfatório		Satisfatório							
	C/ dificuldades		C/ dificuldades		C/ dificuldades							
Assinala a data no final da coluna respetiva:	____/____/____ O aluno			____/____/____ O aluno			____/____/____ O aluno					
	..... ..			..... ..			..... ..					

Aqui, poderás referir alguns aspetos que consideres relevantes relativamente à disciplina, aos trabalhos e/ou ao professor.

**(Não te esqueças de referir a nota que achas merecer)**

	1º. Período	2º. Período	3º. Período
O que mais me interessou na disciplina:	<b>Não Observado</b>		
As principais dificuldades que senti:			
Para a disciplina, proponho o seguinte para o próximo período/ano letivo:			
<b>Pensando bem em tudo:</b>	<b>Acho que mereço</b> Como Avaliação Final: _____	<b>Acho que mereço</b> Como Avaliação Final: Final: _____	<b>Acho que mereço</b> Como Avaliação Final: _____
Pontos de referência: ..... 1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 ..... 5	Nível atribuído pelo professor: <b>Não</b>	Nível atribuído pelo professor: _____	Nível atribuído pelo professor: _____
	O professor: .....	O professor: .....	O professor: .....





## Inquérito aos Alunos de EVT do 6º Ano Prática de Ensino Supervisionada

No Âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Visual e  
Tecnológica do Ensino Básico

### O ensino de Educação Visual e Tecnológica do Ensino Básico – os interesses dos alunos e a prática docente \*\*

**RESUMO** | Através de um Inquérito aplicado na turma do **6ºB**, da **Escola Drº António Francisco Colaço** de Castro Verde procurou-se aferir sobre o que pensam os alunos do 6º ano da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, dos conteúdos, dos recursos, da execução das aulas e dos instrumentos de estudo. Embora se trate de uma amostragem (20 alunos), as suas respostas permitem-nos tirar ilações que, cruzadas com outros estudos recentes sobre a população escolar portuguesa e europeia, nos podem ajudar a compreender os seus interesses e a adequar a didática da disciplina a uma construção mais consistente do conhecimento pela arte, com vista à conquista de um espaço insubstituível no seu currículo.

#### **Inquérito aos alunos de Educação Visual e Tecnológica**

Este inquérito destina-se a conhecer melhor os interesses dos alunos. Pretende ser um contributo para avaliar possíveis metodologias para a implementação e sensibilização da Área de Exploração. **A Importância Pedagógica das Artes Visuais no 2º ciclo do Ensino Básico.**

Desde já agradeço a disponibilidade e o rigor colocado nas respostas, garantindo em absoluto, sigilo e comprometo-me a disponibilizar os resultados obtidos.

É anônimo, isto é, não tens que escrever o teu nome. Portanto, debes responder às questões com verdade e sinceridade.

### **A – Disciplina de Educação Visual e Tecnológica**

**1 – Coloca, por ordem decrescente de preferência, quatro disciplinas do teu ano.**

---

---

---

---

**2 – Gostas da Disciplina de Educação Visual e Tecnológica?**

- Muito
- Moderadamente
- Pouco
- Muito Pouco
- Nada
- \_ Porquê?

---

---

---

---

**3 – Na tua opinião, qual a importância da Disciplina de Educação Visual e Tecnológica?**

---

---

---

---

**4 – Na tua opinião, qual será a diferença da lecionação da disciplina de Educação Visual e Tecnológica ser feita por um ou dois docentes?**

---

---

---

---

### **B – Os conteúdos**

**1 – Que conteúdos de EVT mais gostaste?  
(Coloca por ordem decrescente de preferência, de 1 a 6)**

- **Relação Homem - Espaço**
  - O desenho do corpo humano
  
- **Projeto Artístico**
  - Pesquisa de obras de Arte
  - Desenho de Observação
  - Separação de Objetos
  - Composição Temática
  
- **Materiais e Técnicas de Expressão**
  - Técnica de Grafite
  - Técnica de Lápis de Cor
  - Técnica de Guache
  
- **Comunicação Visual**
  - Forma Espaço e Volume
  - Figura-Fundo
  - Imagens e Linguagens
  - Estrutura, Forma e Função
  
- **Elementos Estruturais da Linguagem Plástica**
  - Luz-cor
  - Cor Primária; Secundária e Complementar
  - Cores Neutras; Quentes e Frias
  - Tonalidades
  - Circulo Cromático
  - A Superfície e a Textura
  
- **Metodologia Projetual**
  - Módulo e Estrutura Modular
  - Módulo e Padrão
  - O Cartaz

**2 – Coloca, por ordem de preferência, de 1 a 20, os seguintes temas do 6º ano de escolaridade:**

- O desenho do corpo humano

- Pesquisa de obras de Arte
- Desenho de Observação
- Separação de Objetos
- Composição Temática
- Técnica de Grafite
- Técnica de Lápis de Cor
- Técnica de Guache
- Forma Espaço e Volume
- Figura-Fundo
- Imagens e Linguagens
- Estrutura, Forma e Função
- Luz-cor
- Cor Primária; Secundária e Complementar
- Cores Neutras; Quentes e Frias Tonalidades
- Circulo Cromático
- A Superfície e a Textura
- Módulo e Estrutura Modular
- Módulo e Padrão
- O Cartaz

### **C – Os recursos**

**1 – Assinala, com um X, os recursos normalmente utilizados nas tuas aulas:**

- Quadro de giz
- Quadros interativos
- PowerPoint
- Materiais Multimédia
- Manuais
- Materiais de desgaste
- Outros. Quais. \_\_\_\_\_

**2 – Coloca os recursos referidos, no ponto anterior, por ordem de preferência:**

---

**D – A execução da aula**

**1 – Que tipo de aulas preferes? (Assinala com um X)**

- Aula em que o professor expõe a matéria
- Aula em que o professor expõe matéria e fazes trabalho prático
- Aulas práticas

**2 – Justifica a resposta dada:**

---

---

---

---

**3 – Como gostarias que fossem dadas as aulas de Educação Visual e Tecnológica?**

---

---

---

---

**4 – Como participas nas aulas de Educação Visual e Tecnológica? (Assinala com um X)**

- Respondo às questões postas pelo professor
- Participo espontaneamente
- Formulo questões
- Outros. Quais?

---

---

**Na elaboração dos trabalhos práticos sou:**

- Extremamente interessado
- Muito interessado
- Pouco interessado
- Muito pouco interessado
- Nem um pouco interessado

### **E - A avaliação**

#### **1 – Como deve ser avaliado o teu trabalho na disciplina?**

**(Assinala com um X)**

- Considerando o resultado dos trabalhos práticos
- Considerando a participação nas aulas
- Outros. Quais. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### **2. Que tipo de trabalhos mais gostas de realizar?**

---

---

---

---

## **Grupo de questões relacionadas com o Docente, na Prática de Ensino Supervisionada**

#### **1. Qual foi a qualidade global do Professor nestas aulas?**

- Excelente
- Muito boa
- Boa
- Razoável
- Ruim

**2. Os objetivos das aulas ficaram claros?**

- Extremamente claros
- Muito Claros
- Pouco Claros
- Muito pouco claros
- Nada claros

**3. As aulas estavam organizadas?**

- Extremamente organizada
- Muito organizada
- Pouco organizada
- Muito pouco organizada
- Nada organizada

**4. O Professor tinha experiência na forma de ensinar nas aulas?**

- Extremamente experiente
- Muito experiente
- Pouco experiente
- Muito pouco experiente
- Nada experiente

**5. As explicações do Professor foram claras?**

- Extremamente claras
- Muito Claras
- Pouco Claras
- Muito pouco claras
- Nada claras

**6. O ritmo das aulas foi confortável?**

- Extremamente confortável
- Muito confortável

- Pouco confortável
- Muito pouco confortável
- Nada confortável

**7. O Professor deu destaque ao raciocínio crítico durante as aulas?**

- Extremamente
- Muita
- Moderadamente
- Pouca
- Nenhuma

**8. O Professor foi eficiente ao relacionar as unidades de EVT com exemplos?**

- Extremamente eficiente
- Muito eficiente
- Pouco eficiente
- Muito pouco eficiente
- Nada eficiente

**9. O Professor estava interessado em fazer com que os alunos aprendessem/trabalhassem nestas aulas?**

- Extremamente interessado
- Muito interessado
- Pouco interessado
- Muito pouco interessado
- Nada interessado

**10. O Professor conseguiu motivar os alunos a aprender?**

- Extremamente
- Muito
- Pouco
- Muito pouco
- Nada



**11. O Professor, mostrou-se sempre disponível, para ajudar?**

- Extremamente disponível
- Muito disponível
- Pouco disponível
- Muito pouco disponível
- Nada disponível

**12. Os conteúdos das aulas foram bem explicados?**

- Extremamente
- Muito
- Pouco
- Muito pouco
- Nada

**13. Os critérios de avaliação das aulas foram claros?**

- Extremamente claros
- Muito claros
- Pouco claros
- Muito pouco claros
- Nada claros

**14. A avaliação das aulas foi adequada?**

- Extremamente adequada
- Muito adequada
- Pouco adequada
- Muito pouco adequada
- Nada adequada

OBRIGADO, pela disponibilidade.

O Docente em Prática de Ensino Supervisionado: **Arnaldo Vargas**