

Universidade de Lisboa



O desenho como ferramenta para o crescimento interior: um projeto
de observação, reflexão e criatividade para os 11º e 12º anos de
Desenho A

Maria Mira Vaz de Ayala Botto

Mestrado em ensino das artes visuais

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor João Paulo Queiroz

2020

*As escolas do futuro serão pensadas não só para aprender,
mas para pensar.*

Ellis Paul Torrance, *Education and the creative potential*, 1963

RESUMO

Num sistema educativo onde a criatividade é sistematicamente incluída na avaliação final de cada período nas disciplinas de Educação Visual ou Desenho, muitas vezes chegando até aos 20%, o relatório discute se faz ou não sentido prolongar esta prática. Ao procurar responder a questões como O que é a criatividade? Como se define? Como avaliar de maneira objetiva nas disciplinas visuais?, pretende-se contribuir para o debate educativo revendo conceitos que estruturaram o pensamento crítico sobre esta área.

Na disciplina de Desenho A, os alunos “exercitam as capacidades de observação, de análise, de síntese e de representação” (MEC, 2018). Foi neste contexto que se pensou a metodologia do projeto, que previa uma primeira fase de observação do real, quer de elementos naturais quer do corpo humano, e uma segunda fase de transformação, numa ação reflexiva, pessoal e expressiva que culminou com a criação de um *alter-ego*.

A proposta de unidade didática procurou responder ao contexto concreto de uma turma de 11º e 12º anos com onze alunos do curso de artes do ensino regular secundário, que foi definido com base em observação direta e entrevista à professora titular. Daqui surgiu uma abordagem que foi proposta à turma e, sempre que necessário, adaptada às dificuldades apresentadas por cada aluno. Esta metodologia provou ser eficaz no sentido em que foi possível encontrar estratégias para ultrapassar os dois principais obstáculos diagnosticados na fase inicial: incompreensão da prática do desenho como ferramenta de experimentação; excessiva preocupação com o resultado final e recusa do erro como parte integrante do processo criativo.

Este relatório sustenta uma tentativa de perceber como se pode usar a percentagem da criatividade de forma mais sustentável e com sentido, levando os alunos de artes do ensino secundário, futuros profissionais, a pensar com mais seriedade no seu trabalho e na procura de uma identidade artística.

PALAVRAS-CHAVE

Criatividade; Avaliação; Autoconhecimento; Reflexão.

ABSTRACT

In an educational system where creativity is systematically included in the final assessment of the arts courses, often reaching up to 20%, the report tries to discuss whether or not it makes sense to extend this practice. When trying to answer questions like "What is creativity", "how is it defined" and "how to evaluate it in an objective way in the arts courses", the purpose is to contribute to the educational debate reviewing concepts that have structured critical thinking about this area.

In the discipline Desenho A, students "exercise the capacities of observation, analysis, synthesis and representation" (MEC, 2018). It was in this context that the methodology of the project was thought, which foresaw a first phase of observation of the real, both natural elements and the human body, and a second phase of transformation, in a reflexive, personal and expressive action that culminated in the creation of an alter ego.

The proposal for a didactic unit sought to respond to the concrete context of an 11th and 12th grade class with eleven students from the regular high school art course, which was defined based on direct observation and an interview with the full professor. From this came an approach that was proposed to the class and, whenever necessary, adapted to the difficulties presented by each student. This methodology proved to be effective in the sense that it was possible to find strategies to overcome the two main obstacles diagnosed in the initial phase: incomprehension of the practice of drawing as a tool for experimentation; excessive concern with the result and refusal of the error as part of the creative process.

This report supports an attempt to understand how one can use the percentage of creativity in a more sustainable and meaningful way, leading high school art students, future professionals, to think more seriously about their work and the search for an artistic identity.

KEYWORDS

Creativity; Assessment; Self-discovery; Reflection.

AGRADECIMENTOS

Quero, em primeiro lugar, agradecer ao professor João Paulo Queiroz, pela sua disponibilidade de me acompanhar e orientar, pondo quando preciso os pés na terra e dizendo sempre que era preciso: “Calma”. Tinha razão.

Ao Colégio Pedro Arrupe, que me viu crescer interiormente durante o início do projeto e que me ensinou o valor da liberdade, por este acolhimento. Fi-lo com novos olhos. Que seja sempre lugar de espanto e descoberta.

À minha professora de EV no 8º ano, Ana Sofia Gonçalves, que em muito alterou o meu percurso de vida, agradeço a disponibilidade e a liberdade que me deu. Que estes cruzamentos de vida aconteçam de novo daqui a uns anos.

Aos queridos colegas Celso Ameixa e José Pedro Trindade, que me deram as bases que não se aprende na escola. Por me ensinarem o valor da justiça e da empatia com os alunos, e por serem os meus exemplos mais próximos do que caracteriza um bom professor.

Todos os alunos do 11º e 12º anos, por abraçarem este projeto. Que nunca deixem de ter a sensibilidade necessária para deixarem florir a vontade de crescer.

À minha mãe-Fortaleza. Por ser minha educadora e educadora de tantos outros. Pelo exemplo.

Ao Xixo, aos meus irmãos, ao tio João. Por serem casa.

Finalmente, a todos os professores que a Faculdade de Belas Artes e o Instituto de Educação puseram no meu caminho. Alguns moldaram-me, outros fizeram-me mais forte, outros mostraram-me imagens e conceitos que mudaram a minha maneira de olhar. Todos foram importantes, à sua maneira. Destaco o professor José Carlos Pereira, a professora Ângela Ferreira, a professora Ana Sousa e a professora Sofia Freire.

Obrigada.

INDICE

1. Introdução	1
1.1. Organização do Relatório	1
1.2. Objetivos e motivação	2
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. Criatividade.....	4
2.1.1. A definição de criatividade	4
2.1.2. Criatividade e motivação.....	8
2.1.3. O papel da sociedade e das famílias na criatividade	8
2.1.4. Criatividade e educação/escola	11
2.2. Avaliação	13
3. Caracterização do contexto escolar	18
3.1. Alunos.....	18
3.2. Professores	18
3.3. Não docentes.....	19
3.4. Famílias.....	19
3.5. Horários	19
3.6. Espaços	20
3.7. Missão e Visão.....	24
3.7.1. Patrono do Colégio.....	24
3.7.2. Oferta curricular	24
3.7.3. Pedagogia Inaciana.....	24
3.8. Projeto Educativo.....	26
3.8.1. Currículo do Mar.....	26
3.8.2. Plano Pastoral.....	27
3.8.3. Plano Formação Humana	27
3.9. Caracterização da Turma	27
4. Projeto Curricular.....	29
4.1. O projeto curricular no contexto da Disciplina de Desenho A	29
4.2. Planificação e organização.....	29
4.3. Módulo 1 – Desenho do natural.....	32
4.3.1. Calendarização	32
4.3.2. Objetivos e estratégias de ensino	32
4.3.3. Conteúdos.....	33
4.3.4. Recursos didáticos.....	33
4.3.5. Avaliação	34
4.3.6. Resultados	34
4.4. Módulo 2 – Corpo Humano	36
4.4.1. Calendarização	36

4.4.2. Objetivos e estratégias de ensino	37
4.4.3. Conteúdos.....	37
4.4.4. Recursos didáticos.....	37
4.4.5. Avaliação	38
4.4.6. Resultados	38
4.5. Módulo 3 – Retrato	42
4.5.1. Calendarização.....	42
4.5.2. Objetivos e estratégias de ensino	42
4.5.3. Conteúdos	43
4.5.4. Recursos didáticos	43
4.5.5. Avaliação	43
4.5.6. Resultados.....	43
4.6. Módulo 4 – Construção de <i>alter ego</i>	45
4.6.1. Calendarização.....	45
4.6.2. Objetivos e estratégias de ensino	46
4.6.3. Conteúdos	46
4.6.4. Recursos didáticos	46
4.6.5. Avaliação	46
4.6.6. Resultados.....	47
4.7. Módulo 5 – Criação Planeta.....	49
4.7.1. Calendarização.....	49
4.7.2. Objetivos e estratégias de ensino	49
4.7.3. Conteúdos	49
4.7.4. Recursos didáticos	49
4.7.5. Avaliação	50
4.7.6. Resultados.....	51
4.8. Módulo 6 – Construção objeto expositivo	52
4.8.1. Calendarização.....	52
4.8.2. Objetivos e estratégias de ensino	52
4.8.3. Conteúdos	53
4.8.4. Recursos didáticos	53
4.8.5. Avaliação	53
4.8.6. Processo	54
4.9. Acerca da exposição	55
4.10. Avaliação adicional.....	60
4.11. Resultados finais	61
5. Discussão e conclusão.....	66
6. Bibliografia	69
7. Apêndices e Anexos.....	73

1. INTRODUÇÃO

1.1. ORGANIZAÇÃO DO RELATÓRIO

Este relatório divide-se em 5 grandes capítulos, sendo que o primeiro, a introdução, conta com a organização do relatório e um pequeno texto acerca do que originou este projeto, o ponto de partida, e que resultados eram expectáveis.

O segundo capítulo apresenta toda a componente teórica, que vem contextualizar algumas das escolhas feitas para este projeto curricular. Compreende uma análise da criatividade, pondo em causa a sua utilidade para a avaliação, e ainda algumas considerações sobre a avaliação, em particular nas artes visuais.

O terceiro capítulo contextualiza o ambiente escolar do Colégio Pedro Arrupe, lugar onde decorreu a prática supervisionada.

O quarto capítulo, elemento central, divide-se em módulos. Cada um corresponde a uma fase do projeto implementado, com a respetiva calendarização, as Aprendizagens Essenciais que fomentaram a decisão de encaminhar o projeto desta forma, os objetivos e estratégias de ensino, os conteúdos (Programa de Desenho A: Ramos, 2001; 2002), os recursos didáticos, a avaliação e imagens dos resultados. Para além disso, inclui uma pequena nota sobre a exposição, último módulo, que estava calendarizado, mas que devido à pandemia não foi possível ser concretizado.

O quinto e último capítulo reúne algumas considerações acerca dos resultados finais, as conclusões e a bibliografia.

1.2. OBJETIVOS E MOTIVAÇÃO

Numa fase inicial, o objetivo foi perceber quais eram as maiores dificuldades da turma e conceber um modo de incluir no projeto curricular a sua superação.

Uma das grandes dificuldades observadas em todos os alunos da turma foi o ritmo lento de execução dos trabalhos. Mascarando esta dificuldade com “perfeccionismo”, acabavam por ficar menos motivados para a conclusão das tarefas, pelo longo tempo que demoravam na sua realização. Para além disto, a excessiva preocupação com o resultado final influenciava a naturalidade com que mostravam os seus trabalhos, a capacidade de experimentar novas técnicas e a perceção de que o erro lhes poderia trazer outros caminhos interessantes. Daqui resultava que o desenho intuitivo não lhes era natural nem era posto em prática. Uma generalizada falta de autoestima levava a que mesmo os “melhores alunos” achassem que não eram capazes e não sentiam prazer na experiência estética que obtinham do seu trabalho. Estas características encontravam-se nos onze alunos.

Este diagnóstico concretizou a definição de um projeto pensado para esta turma em específico que permitisse colmatar as dificuldades encontradas e ultrapassar as resistências.

Neste projeto curricular elegeu-se como metodologia o estímulo da criatividade, a abertura ao pensamento crítico e a construção do eu numa perspetiva de futuro, através da observação do ser e do mundo.

A criatividade joga-se a partir da observação do real e posteriormente do desenho de transformação (síntese – invenção). Este processo acaba por permitir consolidar as bases formais do desenho sem descartar a possibilidade de criação mais pura. Conhecer o real para o conseguir transformar é um dos objetivos da disciplina de Desenho A e um dos objetivos deste projeto.

A partir do um diálogo aberto como prática recorrente nas aulas, foi sendo promovido o espírito crítico e a capacidade de reflexão, o que trouxe um maior desenvolvimento da linguagem pessoal de cada um. Sendo uma turma pequena, foi fácil conferir se todos estavam dispostos a refletir sobre possibilidades de caminho do projeto, e essa foi uma das minhas preocupações: ouvir cada um.

Neste processo de reflexão, foi perceptível que grande parte dos alunos não sabe ainda que percurso seguir após a conclusão do secundário, particularmente os do 12º ano. Assim, crendo que a convicção na escolha resulta sobretudo de uma consciência mais clara de si próprio, este projeto curricular incluiu uma componente de auto conhecimento onde se proporcionassem oportunidades de desenvolvimento e crescimento pessoal. Os verbos que compõem esta ação são sobretudo reflexivos, aliados a perguntas-chave que são cruciais para a escolha de um percurso profissional ou académico.

Com esta consciência, foi proposto aos alunos a criação de um *alter ego* como modo de pôr em perspectiva o seu próprio eu do ponto de vista pessoal, social, ético, profissional e material. Cada um foi convidado a antecipar que papel gostaria de desempenhar no mundo. Neste ponto, o projeto lançou aos professores de Português o desafio de contextualizar esta reflexão dentro dos objetivos da disciplina, promovendo uma articulação entre estas duas áreas do saber.

No final do processo, estava previsto apresentar os resultados à comunidade escolar, numa exposição coletiva preparada e montada pelos alunos.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. CRIATIVIDADE

Foi nos anos 50 que se deu “uma viragem significativa na atenção ao estudo da criatividade.” (Roldão, 2018). Psicólogos e educadores têm-se dedicado à investigação deste assunto, sobretudo na perspectiva do “efeito de influências sociais e ambientais específicas sobre a criatividade”, sendo que “não há praticamente nenhum estudo experimental sobre os efeitos de tais influências.” (Carson & Peterson, 2015).

A criatividade é mencionada como algo essencial às gerações atuais e futuras. Csikszentmihalyi descreveu-a como “o motor que impulsiona a evolução cultural” (1999), Martins (2000) como “útil no mundo complexo e cada vez mais tonitruante dos mercados e das economias” e Dormen & Edidin como “uma habilidade de sobrevivência para as próximas décadas” (1981), algo para que também Jordan Peterson alerta, quando reflete sobre o facto de que as “pessoas não criativas estão cada vez mais a ser substituídas por máquinas, porque qualquer coisa que não é criativa pode ser transformada num algoritmo que pode ser executado por uma máquina” (2017).

2.1.1. A definição de criatividade

Apesar de o tema ser recorrente em artigos e palestras, não existe uma definição consensual de criatividade na conjuntura global a nível da educação e da psicologia. Vários autores foram tentando defini-la, alternando aspetos tais como a questão de “como se mede a criatividade”, se a partir do processo ou do produto, se faz sequer sentido medi-la ou até se é algo com que se nasce ou ainda se é possível ensinar ou promover. Há ainda autores que consideram impossível definir a criatividade, como o caso de Amabile. A própria escreve, em 1983, que “os investigadores da criatividade são frequentemente acusados de não saber do que falam, (...) criando um problema de critério que os pesquisadores têm tentado resolver de várias maneiras.”

Como são vistos estes problemas? O que pode a falta de definição trazer à investigação?

Plucker (2008) assume a falta de precisão (da definição) como algo “preocupante” e sugeriu que essa poderia ser a causa para pesquisas “muitas vezes confusas” sobre a criatividade. “Kosslyn (1980) sugeriu que “não é necessário começar com uma definição nítida de uma entidade, a fim de estudá-la. (...) É difícil definir algo sobre o qual se sabe pouco” (Amabile, 1983). Já Sprecher (1963) propõe que “se estude a variedade de significados que na prática são atribuídos ao termo, em vez de se tentar descobrir um significado único” (Martins, 2000).

Se bem que a falta de unanimidade sobre o que é a criatividade possa significar maiores dificuldades em trabalhar o seu desenvolvimento, não deixa igualmente de representar, no nosso entender, uma prova de que ainda há muito a investigar nesta área e de que é um campo semântico e científico riquíssimo. Mais: o facto de as definições serem tão vastas, ricas e variadas só prova o poder da criatividade, é mais uma prova da criatividade dos autores e investigadores. Ou seja, a criatividade é, de certa maneira, uma metalinguagem ou um metaconceito (que fomenta a discussão mais do que um ponto de vista) do próprio conceito de criatividade. (Martins, 2000).

Sem ter qualquer intenção adicional à de apresentar algumas propostas para, posteriormente, poder relacioná-las com a escola, a aprendizagem e a avaliação, deixo algumas definições de autores diferentes.

“Etimologicamente, criatividade significa criar do nada” (Martins, 2000). Os gregos percebiam a mística da criatividade, “respirada” pelos deuses ou pelas musas (Rothenberg & Hausman, 1976). “A palavra portuguesa inspiração vem da palavra latina INSPIRARE, que significa inspirar” (Cramond, 2008). Amabile (1983) indica que “muitas das primeiras definições de criatividade estavam focadas no processo criativo”.

Hoje, como refere Peterson (2015), “o aspeto mais controverso da definição é a exigência de um resultado ou produto”. Alguns autores falam da obrigatoriedade de um produto para se falar de criatividade, não só como medidor, mas também como necessário para se considerar haver criatividade. Plucker e outros (2004) (ap. Plucker, 2009) propuseram a seguinte definição: “A criatividade é a interação entre habilidade e processo pelo qual um indivíduo ou grupo produz um resultado ou produto que é novo e útil, conforme definido dentro de algum contexto social”. Também O’Quin & Besemer (1988; 1999) não descartam a necessidade do produto, mas vão mais longe, afirmando que “a originalidade é necessária à criatividade, mas não suficiente, necessitando-se, na própria definição de produto criativo, da eficácia, da utilidade e da

lógica da ideia criada” (Morais & Azevedo, 2008). Estes autores ligam a criatividade a um produto novo e com utilidade.

A questão da originalidade surge como chave numa outra definição acerca da criatividade. Martins (2000) expõe o pensamento de Wechsler (1994) que considera que, para além da originalidade (ideias novas e incomuns), a fluência (quantidade de ideias relevantes), a flexibilidade (modificação nas classes ou categorias de ideias), a elaboração (enriquecimento de ideias através de detalhes), as emoções (expressão de sentimentos), a fantasia (indicação de entidades imaginárias), entre outros, são fatores que podem, ao serem testados, “predizer a criatividade”. Também Rouquette (1973) aliou a criatividade à expressão de emoções.

Popova (1997) propõe que a criatividade siga o modelo dos 4 Ps: a Pessoa criativa, o Processo criativo, o Produto criativo e a Pressão criativa.

Através desta abordagem abrangente e influenciável da criatividade, chega-nos a ideia de que a criatividade “resulta da interação de um sistema composto por três elementos: a cultura que contem regras simbólicas, a pessoa que traz novidade ao domínio simbólico e o campo de especialistas que reconhecem a validam a inovação. Estes três são necessários para uma ideia, produto ou descoberta criativa acontecer.” (Csikszentmihalyi, 1997).” Portugal (1991) está entre os autores que defendem que “a criatividade não se reduz a um atributo ou capacidade ou mesmo a uma característica puramente individual”, sendo que o contexto, a educação, a escolaridade, as experiências, etc, ditam a maneira como uma pessoa é ou não criativa e a sua própria noção de criatividade. Segundo Cramond (2008): “As nossas conceções de criatividade são filtradas através das nossas próprias sobreposições de cultura, tempo, experiência, valores, sistemas de crenças, etc.”

Uma outra forma de olhar para a criatividade é aproximá-la da construção e da resolução de problemas. Einstein & Infeld (1938) dizia que “a solução dos problemas é um assunto muito mais simples do que a sua formulação. Qualquer pessoa que seja tecnicamente proficiente pode resolver um problema que já está formulado; mas é preciso verdadeira originalidade para formular um problema em primeiro lugar”. Assim, muitos autores consideram que a criatividade necessita da “flexibilidade para desenvolver três dimensões: confrontar problemas, responder a problemas e avaliar a resposta a problemas” (CERI/OECD, 1973). Também os psicólogos da Gestalt, a

teoria da forma alemã que influenciou terapias dentro da psicoterapia, como Wertheimer, em 1945, sugeriram que “a criatividade e a percepção surgem quando o pensador compreende as características essenciais de um problema e a sua relação com uma solução final”. Newell et. al. (ap. Amabile, 1983) nota ainda que “a atividade criativa aparece simplesmente como uma classe especial da atividade de resolução de problemas caracterizada por novidade, não convencionalidade, persistência e dificuldade na formulação de problemas”. Esta forma de olhar para a criatividade vem contradizer a da necessidade de um produto, já que tudo seria acerca de um “processo cognitivo que permite ser recetivo aos problemas, identificar as dificuldades, gerar múltiplas possibilidades para um determinado problema, testar as diferentes hipóteses e saber comunicar e avaliar os resultados” (Candeias, 2008). Já Jordan Peterson (2014) afirma que “não há razão para se ser criativo, a não ser que seja preciso resolver problemas”, levantando uma questão importante para a maneira como a própria escola deve promover a criatividade. Para o psicólogo, é preciso haver um problema a resolver para a criatividade ser alimentada e reforçada. Senão, não haverá razão para se ser criativo.

Por fim, Guilford surge com uma nova noção de criatividade e une a criatividade à pessoa. Defende que “a criatividade refere-se às habilidades que são mais características das pessoas criativas” (1950), entendendo-se que este conjunto de características próprias das pessoas criativas é também um modo de medir a criatividade, sendo que considera estes traços “observáveis”. O conjunto destes traços e características constitui, na sua perspetiva, a personalidade da pessoa. Amabile, em 2001, acrescenta a estes traços a necessidade da motivação, assunto também muito explorado. Descreve a criatividade como “uma confluência de motivação intrínseca, habilidades e conhecimentos relevantes para o domínio e skills criativos relevantes”. (Candeias, 2008).

O que têm estas conceções em comum?

“De comum a todas as intervenções na criatividade está a assunção de dois princípios de base: todos podem ser criativos e a criatividade pode ser estimulada” (Bahia, 2008). Porém, convém não esquecer que os adjetivos nascem com o propósito

de distinguir algo. Como explica Peterson (2014), “não podemos dizer que todos somos criativos, porque é errado (...) até porque o próprio termo perderia a força. Se todos somos, ninguém é”.

Se todos podemos ser criativos, que papel fica reservado à escola no desenvolvimento da criatividade, já que, como vimos, é cada vez mais essencial e valorizada em sociedade? Como escreve Martins (2000), “tem-se agora consciência de que para uma sociedade ser salva da estagnação e para o indivíduo atingir o seu pleno desenvolvimento, qualquer sistema de educação deve encorajar a criatividade”. A escola é essencial neste processo. Também Guilford (1950) acreditava que “um ato criativo é um exemplo de aprendizagem, pois representa uma mudança de comportamento que é devido à estimulação e/ou resposta”.

2.1.2. Criatividade e motivação

A motivação aparece como conceito base para uma reflexão sobre criatividade.

Por várias razões: a motivação aparece como fator que promove a *concentração* – “quanto maior o nível de motivação intrínseca, mais profunda a concentração na tarefa” (Amabile, 1983), e o *interesse* – “As pessoas criativas são intrinsecamente motivadas. Elas encontram a sua recompensa na atividade em si, sem ter que esperar por recompensas externas ou reconhecimento” (Csikszentmihalyi, 1999), e na *aprendizagem* (“um nível mais elevado de motivação pode levar a uma aprendizagem adicional sobre a tarefa (...) aumentando assim as competências relevantes para o domínio” (Amabile (1983).

Crutchfield, em 1961, recolheu dados que sugerem que “altos níveis de motivação intrínseca caracterizam o trabalho de pessoas notavelmente criativas” (Amabile, 1983).

Temos ainda de distinguir a motivação intrínseca da motivação extrínseca, sendo que “a motivação intrínseca é conducente à criatividade, mas a motivação extrínseca é prejudicial” (Amabile, 1983). Como explica a autora (1983), “as pessoas que se envolvem numa atividade para seu próprio bem são intrinsecamente motivadas; as pessoas que se envolvem numa atividade para alcançar algum objetivo externo ao compromisso de tarefas são extrinsecamente motivadas”.

Porém, como alerta Bonnie Cramond (2008), “A relação entre a recompensa e a criatividade não é assim tão simples. Há indivíduos que são recompensados pelo seu trabalho e continuam a produzir criativamente. (...) Outros podem não ficar tão motivados para serem produtivos sem o incentivo financeiro”.

Este equilíbrio entre as tarefas que ajudam à motivação de uns e que podem afastar outros é uma das dificuldades da pedagogia. Aceitar a criatividade como um processo, que pode ser moroso, que pode exigir que se volte atrás, se refaça, que se resolvam vários problemas, tudo isso influencia a motivação e o interesse. “Um alto nível de interesse intrínseco na tarefa (...) será suficiente para o envolvimento no processo” diz Amabile (1983). A dificuldade da avaliação advém daqui também. Não podemos negar que a motivação, e por isso a criatividade, faz parte de um conjunto de causas que não estão ao alcance dos professores alterar, tais como a educação e o contexto familiar, ou um conjunto de traços de personalidade propícias à criatividade (seja o pensamento divergente, o ir contra as regras estabelecidas, a descoberta de problemas, etc.). A pergunta que se impõe é simples: podemos ou não, enquanto instituição educativa (não só formal como de relações, vida, resolução de conflitos sociais e humanos), avaliar algo que não pode ser alterado por nós? Será justo louvar os alunos mais criativos, com mais motivação intrínseca, quando geralmente são esses que menos precisam de feedback (porque a motivação é-lhes “suficiente”, não precisam de recompensa exterior)?

Para além disso, há alguns perigos em sugerir uma tarefa fácil ou difícil. Por um lado, se a tarefa for fácil, há a possibilidade de a motivação intrínseca não aumentar em tarefas semelhantes. Havendo? sucesso, “não haverá motivação para realizar exatamente a mesma tarefa novamente” (Amabile, 1983). Em relação aos alunos que trabalham com motivação sobretudo extrínseca, Amabile (1983) refere que “Kruglanski e seus colegas, em 1977, apresentam uma formulação “minimax” (...) Uma pessoa que trabalha uma motivação extrínseca pode adotar uma estratégia de “minimax” na qual ele se esforçaria para fazer a menor parte possível da tarefa para a maior possível da recompensa.”

Percebemos então que os professores devem sopesar a dificuldade das tarefas que propõem, as recompensas das mesmas e devem, sobretudo, perceber a motivação

e os interesses dos alunos, para assim chegarem ao seu encontro. A motivação pode ser trabalhada. Veremos isso no capítulo seguinte.

2.1.3. O papel da sociedade e das famílias na criatividade

Para Martins, “a criatividade é, provavelmente, mais função do ambiente familiar e escolar em que a pessoa foi criada do que de uma influência genética.” (2000).

O papel da família no esboçar e desenvolver da criatividade tem feito parte também do estudo abrangente da criatividade. Pormenores como se os pais leem livros às crianças enquanto são pequenas “parece ajudar estas (as crianças) a envolverem-se em atividade intelectuais” (Beattie & Csikszentmihalyi, 1981). Porém, como o mesmo autor menciona, “as condições de background certas não são suficientes para uma pessoa fazer uma contribuição criativa”. (Csikszentmihalyi, 1999), daí a importância da escola no desenvolvimento criativo. É recorrente entre investigadores correlacionar inteligência e criatividade, em conjunto com o QI e com os traços de personalidade, como pensamento divergente, disponibilidade para correr riscos, etc.

Mas não se poderá descartar o papel que a família e a educação têm neste desenvolvimento. A falta de livros em casa, por exemplo, “terá efeitos prejudiciais óbvios” no desenvolvimento de uma criança. Por isso, “quando a sobrevivência é precária (...) há pouca energia para aprender e experimentar.” (Csikszentmihalyi, 1999). É preciso por isso desenvolver o interesse, a curiosidade, a experimentação das crianças desde idade precoce e nem todos os contextos familiares o permitem. Como refere o mesmo autor, “não é impossível uma pessoa talentosa sair de um gueto ou de um país do terceiro mundo, mas muito potencial se perde por falta de acesso às ferramentas básicas de um domínio.” (Csikszentmihalyi, 1999).

Okoh (1980) refere que “crianças bilingues tendem a ter pontuações mais altas na criatividade verbal do que os seus pares monoglotos”. Tal serve de prova de que as famílias têm um papel essencial na construção da criatividade, que fará parte da “evolução cultural” (Csikszentmihalyi, 1999) da sociedade.

Também foi estudado que “a observação de modelos criativos pode levar as pessoas a tornarem-se mais criativas” (Amabile, 1983), o que representa uma espiral

social difícil de superar. Os pais que não têm livros em casa talvez não os tenham tido na infância. Uma criança que não ouviu ler histórias será dificilmente um adulto leitor e tenderá a perpetuar essa lógica com os seus próprios filhos. Nesta mesma lógica, há uma “ampla evidência” que “as crianças tendem a ser mais criativas quando os seus pais se sentem pessoalmente seguros e relativamente despreocupados em se conformar com as inibições comportamentais da sociedade ou regras sobre estatutos e papéis” e que as crianças com mais propensão ao incremento da criatividade “são caracterizadas por um baixo nível de autoritarismo e restrição, um incentivo à independência e uma distância interpessoal um pouco fria entre os pais e crianças” (Miller & Gerard, 1979).

Porém, para o espoletar “total” da criatividade é preciso que “os vários sistemas simbólicos” sejam acessíveis e que o “sistema social” seja recetivo “a novas ideias” (Csikszentmihalyi, 1999).

“Em vez de nos concentrarmos exclusivamente em indivíduos, fará mais sentido concentrarmo-nos em comunidades que podem ou não nutrir genialidade. Em última análise, é a comunidade e não o indivíduo que faz a criatividade manifestar-se.” (Csikszentmihalyi, 1999).

Numa lógica dura de que só as ideias conhecidas se tornam verdadeiramente ideias e, portanto, só aí adquirem o seu potencial criativo, Csikszentmihalyi sublinha a importância da “validação” dessa ideia pela sociedade. “Enquanto a ideia ou produto não foi validado, podemos ter originalidade, mas não criatividade” (1999). “Sem alguma forma de avaliação social, seria impossível distinguir ideias que são simplesmente estranhas daquelas que são genuinamente criativas.” (1999). E completa ainda:

O que chamamos de criatividade envolve sempre uma mudança num sistema simbólico, uma mudança que, por sua vez, afetará os pensamentos e sentimentos dos membros da cultura. Uma mudança que não afete a maneira como pensamos, sentimos ou agimos não será criativa. Assim, a criatividade pressupõe uma comunidade de pessoas que compartilham formas de pensar e agir, que aprendem umas com as outras e imitam as ações uns dos outros. (Csikszentmihalyi, 1999).

2.1.4. Criatividade e educação/escola

Alguns autores consideram que o professor é o elemento fulcral para o desenvolvimento da criatividade. Para Sousa (1995), “o papel do agente de ensino é

exatamente o de ‘facilitar’ a ocorrência daquela oportunidade, isto é, de criar as condições propícias ao desenvolvimento da criatividade’ dos alunos” . Também Martins (2000) nos alerta para o facto de que “desde os primeiros anos de escola se aprende que para cada problema ou questão existe apenas uma resposta correta, sendo a dicotomia certo-errado fortalecida continuamente , aprendendo o aluno que se deve dar sempre a resposta correta”.

Porém, cabe à escola ensinar conteúdos também. A criatividade alimenta-se do saber. Como disse Amabile (1983) “só é possível ser-se criativo em física nuclear se se souber alguma coisa (e provavelmente muito) sobre física nuclear.”

Bonnie Cramond sugere alguns “princípios básicos” acerca de como promover a criatividade em sala de aula:

1. Deixe os alunos pensarem em novas formas de fazer as coisas. (...)
2. Ajude os alunos a encontrar as suas paixões, despertando os seus interesses. (...)
3. Mostrar aos alunos que o conhecimento é provisório. (...)
4. Incentivar a tomada de risco diminuindo as consequências de tentar e falhar. (...)
5. Ajudar os alunos a encontrar os seus pontos fortes e os meios para superar as suas fraquezas. Os estudantes encontram os seus pontos fortes experimentando as coisas, por isso as oportunidades de experimentação devem ser dadas. (...)
6. Incentivar os alunos a aprender a avaliar os seus próprios produtos. (...)
7. Encorajar a brincar com ideias. (...)
8. Flexibilidade do modelo e resiliência. Quando alguém não trabalha, (...) ajudar a arranjar outra forma de o fazer. Demonstrar as muitas vezes em que uma falha resultou numa melhor forma ou produto. (Bonnie, 2008).

2.2. AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte da prática da escola desde os primórdios da educação formal. Tem inúmeras utilidades, tais como a definição e percepção de qualidade do trabalho dos professores e dos alunos, a determinação dos alunos que devem repetir as aprendizagens, a valorização das boas práticas e desvalorização das más, a descoberta, por parte do aluno, do melhor método de estudar e a confirmação de que a aprendizagem está a acontecer.

Apesar de ser algo instituído em todas as escolas, a avaliação está longe de ser um tema fácil. Como afirmava Stake (1976) “a crítica e a avaliação têm muito em comum: o propósito, o processo e o impacto. Ambos podem ser úteis. Ambos podem ferir”. E, de facto, é possível tomar conhecimento de inúmeros casos de alunos que se sentem injustiçados, pouco valorizados ou mal avaliados.

Por ser uma questão complexa, há ainda pouca investigação realizada sobre o assunto. Penas alguma nos últimos anos, que veio acompanhar a evolução tecnológica das escolas e a tentativa de melhorar os processos de ensino e, portanto, de avaliação, necessariamente.

Para Myford & Sims-Gunzenhauser (2004) “A principal função da avaliação é fornecer informações válidas e confiáveis sobre os conhecimentos e habilidades e dos alunos do país – não relatar o desempenho de estudantes, escolas ou distritos individuais.” Já Carless (2005) defende que a avaliação “é a prática de recolher provas da aprendizagem dos alunos”.

Mas por que razão se avalia?

Apesar das mudanças que foram acontecendo na educação, Morris et al. (2000) acredita que a avaliação tem demorado a mudar. Carless (2005) confirma, afirmando que “as culturas de avaliação parecem ser particularmente impermeáveis à transformação”. Porém, a sua importância não é posta em causa. O que é posto em causa é a tónica e o olhar sobre a avaliação.

Ken Robinson expõe numa TedTalk a ideia de que a escola não deve evoluir, mas revolucionar-se. Fala da passagem de um modelo industrial para um modelo de agricultura, isto é, que cria as condições necessárias para que os alunos, equiparados a flores e plantas, possam florir e crescer. (Robinson, 2010) Esta visão vem sendo cada vez mais apropriada por escolas em todo o mundo. Uma nova expressão começou a ser universal: a avaliação serve a aprendizagem.

Esta mudança da “avaliação da aprendizagem” para, conjugada com a primeira, uma “avaliação para a aprendizagem” fará uma diferença significativa no sistema educativo se levada a cabo por todos os professores. Dará uma noção mais concreta ao aluno sobre onde pode melhorar, as suas capacidades e aprendizagens. Para além da vantagem para o aluno, o próprio professor beneficiará da avaliação para a aprendizagem, não só por garantir mais autonomia por parte dos alunos mas também pela facilidade de entender melhor o modo como o aluno aprende e direccionar a sua atenção com mais foco. Porém, como escreve o investigador Stiggins (2002) “Algo comum a todas as avaliações é que ambas de e para a aprendizagem são importantes.”

Para mim, referenciar a avaliação é referenciar também a sensibilidade humana. A ansiedade que a avaliação provoca em vários alunos compromete a qualidade e utilidade da mesma. Para além disso, Amabile (1983) percebe que as avaliações podem diminuir a criatividade, ainda que seja uma avaliação positiva. Morais & Bahia (2004) refletem sobre a possível justificação que Cramond (2008) elabora: “A expectativa de uma possível avaliação positiva também implica a possibilidade de uma avaliação negativa da próxima vez. Em alguns casos, quanto mais positiva for a primeira avaliação, mais difícil é estar à altura dela nas tentativas subsequentes.”

Dentro das artes, podemos olhar para a avaliação como uma questão mais complexa do que nas áreas mais científicas. Porém, é precisamente pelo facto de a avaliação artística necessitar incontornavelmente de um pensamento crítico de transformação dos processos que, em ambiente escolar, ela pode contribuir para uma reflexão acerca do modo de avaliar as aprendizagens de um modo geral.

A propósito da dificuldade de avaliação em artes, Persky (2004) trouxe uma noção de mudança que veio contribuir para o avanço das artes, refletindo numa ponte entre passado e presente: “A conclusão (...) era que era importante direccionar os alunos e fazê-los trabalhar, em vez de fazê-los passar uma grande quantidade de tempo

lutando com o que criar.” Acreditando na lógica de que só resolvendo problemas se trabalha a criatividade, fará sentido esta reflexão de Persky. Boughton (2004) diz ainda que “trabalhos em progresso, esboços e trabalhos reformulados são importantes como entradas de portfólio, pois ajudam à percepção sobre o crescimento dos alunos e o padrão de decisões que os alunos tomaram em relação ao seu trabalho em evolução”. Como reconhece Carless, a avaliação para a aprendizagem ultrapassa os alunos, tornando-se uma prática positiva quer para os professores, quer para os pais.

Os alunos beneficiam da avaliação para a aprendizagem de várias formas. Primeiro, tornam-se aprendizes mais confiantes porque podem ver-se a si próprios a ter sucesso. Este sucesso permite-lhes correr o risco de continuar a tentar aprender. (...) Os professores beneficiam porque os seus alunos ficam mais motivados para aprender. (...) Os pais também beneficiam em ver maior realização e maior entusiasmo pela aprendizagem nos seus filhos. (...) Em suma, todos ganham. Não há perdedores. Mas o preço que temos de pagar para conseguir esses benefícios é um investimento nos professores e nas suas práticas de avaliação em sala de aula. (Carless, 2005).

Destaco agora três tipos de avaliação que todos conhecemos: falo da avaliação sumativa, da avaliação formativa e da avaliação diagnóstica. Porém, a estes podemos ainda somar a autoavaliação e a avaliação entre pares (ou heteroavaliação). Vários autores sublinham a importância de conjugar diferentes avaliações. Em baixo, passo a explicar melhor as especificidades de cada um destes três tipos.

A avaliação sumativa é talvez a mais usada nas escolas portuguesas, por ser usada por todas para “tornar público o que os seus alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento do seu percurso académico” (Fernandes, 2019). Normalmente feita em momentos chave, como o fim do período, do ano ou de uma unidade letiva, são avaliações muitas vezes em forma de teste para inferir se os alunos sabem ou não responder a algumas perguntas sobre a matéria que foi dada nas aulas. Tem, portanto, um carácter pontual.

A avaliação sumativa ocorre normalmente após os processos de ensino e aprendizagem e não durante esses processos, como acontece com a avaliação formativa. (Fernandes, 2019).

Esta – a avaliação formativa – pode assumir várias formas: observação de alunos em aula, perguntas no decorrer das aulas, etc. A investigadora Amy Reilly escreve que as avaliações formativas acontecem “para dar aos alunos a oportunidade de demonstrar

que entendem” a matéria. Assim, e em contraste com o caráter pontual da avaliação sumativa, “a avaliação formativa é tendencialmente contínua” (Fernandes, 2019). O mesmo autor define-a como uma “avaliação de proximidade”.

Já a avaliação diagnóstica, por sua vez, é mais exclusiva do professor. Usada sobretudo no início do ano, não entra nos resultados finais da disciplina mas fornece ao professor uma série de dados acerca dos conhecimentos e das competências dos alunos (em particular e em geral). Pode ser útil para perceber onde fazer incidir uma ação personalizada, orientada para as dificuldades de cada um.

Carless (2005) empreende a avaliação como essencial, por ajudar “a fornecer informações tanto para alunos como para professores e para melhorar a aprendizagem e o ensino”, salvaguardando a ideia errada de que “a avaliação para a aprendizagem é (apenas) testar com mais frequência”. Também em Portugal se tornou um tema trabalhado durante os últimos anos. Maria do Céu Roldão defende que a avaliação das aprendizagens “faz parte integrante do desenvolvimento do currículo” (Roldão et al., 2018). Já Stiggins (2002) afirma que a “avaliação para a aprendizagem deve envolver os alunos no processo.”

Black et. al (2003) deixa ainda uma referência ao que se pode considerar “formativo”, sugerindo que só poderá ser formativo se houver um efeito, uma melhoria. Ou seja, sem uma “ação”, a avaliação não terá sido relevante, e não poderemos chamar formativa.

Tomlinson também vai ao encontro desta noção, integrando o tema da diferenciação pedagógica e sugerindo que a avaliação deve ser “eficaz e contínua das necessidades dos alunos”, e deve existir uma “estreita ligação entre avaliação e intervenção educativa”. Em princípio, desta forma o “professor da turma encara tudo o que um estudante diz ou cria como informação útil, tanto para o entendimento daquele aluno em particular como para o desenvolvimento de uma pedagogia personalizada eficaz para esse aluno.” (T&A, 2000).

Ao observar uma escola em Hong Kong, Carless (2005) dá conta do valor da autoavaliação que advém de uma autocrítica feita com seriedade. É também notório neste estudo a força da motivação nos casos de autoavaliação, pondo de parte a tão comum hipótese de um feedback negativo por parte de um professor “prejudicar o ego”.

A autoavaliação, de acordo como Soep (2004) “é um processo de perceber, interpretar, julgar e transformar projetos próprios.” Assim sendo, as auto e a heteroavaliações podem estar em contexto de avaliação sumativa, formativa ou diagnóstica, tornando-se assim um mecanismo de metacognição, porque avalia o processo de aprendizagem, e não a própria aprendizagem.

O que, na hora do balanço, verdadeiramente interessa é saber: a) se o aluno ficou a saber; b) como é que ultrapassou as dificuldades; c) as razões que poderão ter impedido que assim acontecesse; e d) o que foi efetivamente feito pelo aluno e pelo professor para dissipar as dificuldades. (Fernandes, 2019)

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR

3.1. ALUNOS

O Colégio Pedro Arrupe oferece formação desde o Pré-escolar até ao ensino secundário. Ao todo, são cerca de 1600 alunos distribuídos deste modo:

- Pré Escolar: 196 alunos – 9 turmas
- 1º Ciclo: 425 alunos (1º ano: 4 turmas; 2º ano: 5 turmas; 3º ano: 5 turmas; 4ºano: 4 turmas)
- 2º Ciclo: 269 alunos (5 turmas por ano)
- 3º Ciclo: 385 alunos (5 turmas por ano)
- Secundário: 314 alunos (10º ano: 5 turmas; 11º ano: 4 turmas; 12º ano: 4 turmas)

Tratando-se de uma escola inclusiva que procura dar a todos os alunos oportunidades de desenvolvimento, conta com uma equipa de 18 professores do Centro de Apoio à Aprendizagem, constituída por psicomotricistas, psicólogos, professores de educação especial, terapeutas da fala, terapeutas operacionais e auxiliares, que apoiam diretamente cerca de 60 alunos com necessidades educativas especiais e dão apoio e consultoria ao corpo docente.

A maioria dos alunos desloca-se para a escola autonomamente, utilizando transportes públicos como autocarro e comboio; de bicicleta ou outros, como skates ou trotinetas.

Até ao 1º ciclo, é mais frequente serem os pais a deixá-los.

3.2. PROFESSORES

No pré-escolar há 10 educadoras, no primeiro ciclo 22 professores, e do 2º ciclo até ao secundário estão divididos por departamentos disciplinares, motivando a partilha de experiências e discussão de objetivos e estratégias.

- Português – 8 professores
- Matemática – 9 professores
- Educação Física – 9 professores

- Língua Estrangeira – 6 professores
- Ciências Naturais – 6 professores
- Ciências Físico-Químicas – 4 professores
- História e Geografia – 7 professores
- Informática – 2 professores
- Religião – 4 professores
- Pastoral – 4 educadores
- Formação Humana – 2 educadores

Cada turma é acompanhada por um PRT (Professor Responsável de Turma), que estabelece a ligação direta entre a escola e a família e coordena o CT (Conselho de Turma) em todas as matérias que impliquem a gestão curricular e pessoal da turma. Assegura ainda a disciplina de Formação Humana, que faz parte do currículo do colégio e onde se desenvolvem as competências da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

3.3. NÃO DOCENTES

A escola conta ainda com a presença de 12 funcionários de apoio educativo, para além das equipas de manutenção, limpeza e cozinha.

3.4. FAMÍLIAS

A maior parte das famílias provém do Parque das Nações ou de zonas vizinhas como Moscavide, Olivais e Sacavém. Um número significativo vive no centro de Lisboa ou concelhos de Oeiras, Algés e da Margem Sul nas zonas servidas pela Ponte Vasco da Gama.

Sendo um colégio privado, o estatuto socioeconómico, embora sendo diversificado, considera-se maioritariamente como médio-alto.

3.5. HORÁRIOS

O horário semanal decorre de 2^a a 6^a com especificidades próprias de cada ciclo:

O pré-escolar funciona das 9h00 às 15h30 (com prolongamentos entre as 8h00 e as 9h00 e entre as 15h30 e as 19h00).

No 1º ciclo, à 2ª, 3ª e 5ª o horário é das 8h30 às 16h; 4ª e 6ª, a tarde termina às 15h30.

O 2º e 3º ciclos e o secundário começam as aulas às 8h15 e terminam às 16h15, exceto o 2º ciclo e algumas turmas do secundário que têm uma tarde livre por semana.

As aulas têm a duração habitual de 60 minutos, com exceções pontuais nas disciplinas de Formação Humana, Religião e algumas aulas laboratoriais e de caráter experimental, que duram 75 minutos. O horário completo dos professores considera-se de 20 horas letivas.

3.6. ESPAÇOS

O Colégio Pedro Arrupe foi construído com a “consciência da importância do contexto enquanto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos” (Colégio Pedro Arrupe, 2017).

Por ser um colégio relativamente recente (construído em 2009/2010), ocupa 72 000 m2 com instalações modernas, atendendo a condições de segurança, conforto, com sentido estético e ambiental: grande parte do colégio é forrado a cortiça e são utilizados painéis solares como fonte de energia (figura 19), o que proporciona uma sensação de bem-estar a todos os visitantes, professores e alunos.

A entrada conta com algumas frases do patrono do Colégio numa cúpula (figura 1) e com um pequeno lago (figura 2). Está equipado com laboratórios (figuras 11 e 12), um auditório com capacidade para 500 pessoas que vai recebendo projetos de fora (figura 18), como companhias de teatro, concertos, conferências com convidados especiais e TED talks, um refeitório (figura 15) com zona de professores para além da geral, um bar (figura 16), duas bibliotecas (figuras 13 e 14), salas de informática, de artes, ginásios com salas específicas (figuras 7, 8 e 9), piscina (figura 10), capela (figura 17), campo sintético de futebol e rugby, pista de atletismo, campos de ténis cobertos (figura 4), salas de música insonorizadas, recreios ao ar livre e cobertos (figuras 3, 5 e 6), e áreas verdes (figura 20).

Com todos estes espaços, o Colégio demonstra uma atenção à formação geral dos alunos, colocando-os no centro. Sendo confessional, propõe um encontro com Deus, com os outros, com a natureza e com cada um individualmente. As Atividades de complemento curricular trazem um complemento de formação no desporto, nas artes e na música, nas tecnologias e na programação, que é percebido pela escola como parte da formação global e integral do ser humano.

O Colégio gera também várias ações de voluntariado, algumas delas propostas pelos próprios alunos, seguindo fielmente o lema “Ser a servir”.

Uma das palavras-chave desta pedagogia é a liberdade. Assim, o esforço de relação entre professores-alunos, a avaliação, a procura da verdade e a luta pela justiça e o desejo de aprendizagem são vistos nessa perspectiva. “Tudo isto deve ser objeto de reflexão pessoal e comunitária, quando pensamos numa escola inaciana, porque, muito mais do que a transmissão de conhecimentos, são estes os fatores que desempenham o papel mais significativo no crescimento e maturação dos alunos.” (Colégio Pedro Arrupe, 2017)



Figura 1 – Entrada

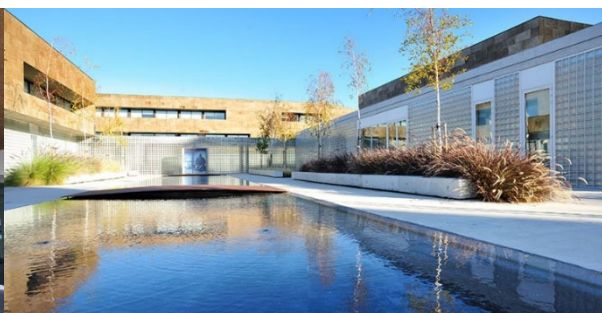


Figura 2 – Entrada



Figura 3 – Espaços comuns



Figura 4 – Espaços comuns



Figura 5 – Recreios 1º Ciclo e Pré-escolar



Figura 6 - Recreio 2º e 3º ciclos e secundário



Figura 7 - Ginásio Pré-escolar



Figura 8 - Ginásio 1º ciclo

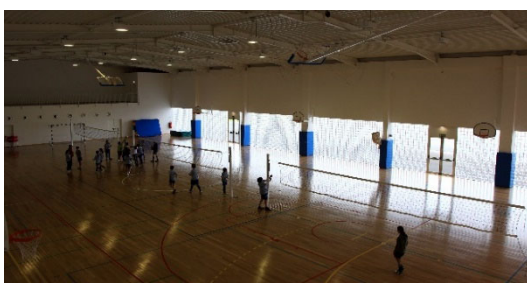


Figura 9 - Ginásio 2 e 3º ciclos e secundário

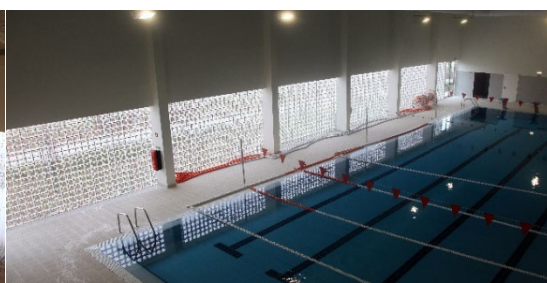


Figura 10 - Piscina

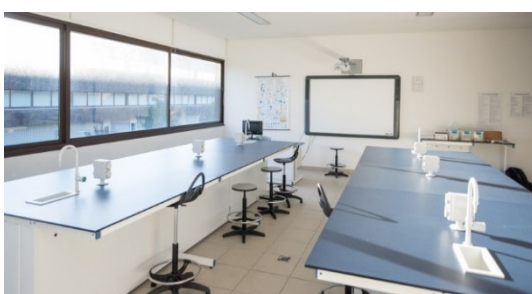


Figura 11 – Laboratórios



Figura 12 – Laboratórios II



Figura 13 - Biblioteca 1º ciclo **Figura 14** - Biblioteca do 2º e 3º ciclos e secundário



Figura 15 – Refeitório

Figura 16 – Bar

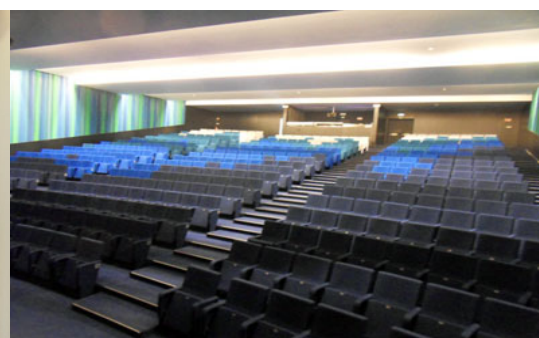


Figura 17 - Capela

Figura 18 - Auditório



Figura 19 - Painéis solares

Figura 20 – Espaço verde

3.7. MISSÃO E VISÃO

3.7.1. Patrono do Colégio

Pedro Arrupe (figura 21) é quem dá o nome ao Colégio. Trata-se de uma inspiração para o próprio Currículo do colégio, já que o cunho espiritual, cristão e de serviço se nota em tantas disciplinas. O próprio lema é “Ser a Servir”, que tudo tem a ver com a vida e missão deste jesuíta.



Pedro Arrupe foi Superior-Geral da Companhia de Jesus, médico, e acompanhou por perto a explosão da bomba atômica em Hiroshima, onde ajudou a curar as vítimas num hospital improvisado até adoecer e acabar por morrer na enfermaria da Cúria Geral, em Roma.

Figura 21 - Padre Pedro Arrupe, s.j.

Fundador do Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS), que ainda hoje cumpre a sua missão, está neste momento em processo de beatificação.

3.7.2. Oferta curricular

Quanto à oferta curricular, o colégio segue a proposta do MEC, com uma especificidade incluída no currículo que passa por oferecer ao Pré-escolar expressão musical e expressão motora; no 1º ciclo inglês, expressão musical, expressão plástica e expressão físico-motora.

Para todos os ciclos é obrigatória a disciplina de Formação Humana (lecionada pelo PRT) e Religião (que no 1º ciclo é designada por Formação Cristã).

3.7.3. Pedagogia Inaciana

A Pedagogia Inaciana (de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus) é descrita no site do colégio como “Mais do que um método, lança as bases do ensino e aprendizagem de um modo consciente e comprometido de habitar o mundo” (Colégio Pedro Arrupe, 2017). Hoje, é uma pedagogia aplicada por todo o mundo, não só em

escolas como em universidades, e tem vindo a formar muita gente com uma grande capacidade de atenção ao mundo, de consciência de si próprio e de exigência na formação académica.

Apesar de ter sido inspirada por Santo Inácio, e, portanto, estar intimamente ligada à fé e à Igreja, a pedagogia inaciana não afasta quem não partilha essa fé. O Colégio Pedro Arrupe e as escolas e faculdades que seguem esta pedagogia acreditam que ensinam a viver de uma maneira aberta ao mundo, e que a fé cristã é um ideal a assumir de carácter universal sob a forma de serviço à construção de um mundo mais justo e melhor para todos. A pessoa torna-se assim o ponto de partida e o centro do projeto educativo.

Pedro Arrupe escreve “Se as nossas escolas forem como devem ser, hão-de viver numa tensão permanente entre o antigo e o moderno, entre um passado confortável e um presente inseguro.” O que esta escola pretende fazer é exatamente esta ponte entre o mundo de hoje e o de amanhã, não descartando nunca o que foi a vivência e aprendizagem das lições do passado.

3.8. PROJETO EDUCATIVO

3.8.1. Currículo do Mar

O currículo do mar do Colégio Pedro Arrupe nasce primeiramente como homenagem ao mar português, criando uma “ligação ao mar simbólico, histórico, quinhentista, tornado lugar de cruzamentos, de encontro de culturas, fonte de recursos, a riqueza da nação.” (Colégio Pedro Arrupe, 2017) – É assim que defendem a importância do Mar e o integram no currículo.

O Colégio desenvolve atividades náuticas de iniciação, integradas na disciplina de Educação Física, os alunos operam uma estação meteorológica em funcionamento no colégio e aprendem a interpretar dados e a elaborar previsões e estatísticas. Os alunos mais velhos embarcam regularmente no navio Creoula, e antes disso participam em passeios noutras embarcações.

Em sintonia com o interesse pelo mar, está também a preocupação com o meio ambiente. São uma escola verde, que tenta limitar o uso de plástico, possui fontes energéticas alternativas (painéis solares e reaproveitamento de águas) e alguns materiais de construção são amigos do ambiente (como a cortiça).

A própria localização do Colégio, na confluência dos rios Trancão e Tejo, traz uma proximidade à simbologia do mar.

A partir do “conhecimento integrando afetivamente e cognitivamente o Mar”, com “estruturas curriculares, materiais educativos e instrumentos de avaliação que integrem o Mar numa perspetiva disciplinar”, o Colégio “criou e desenvolveu um verdadeiro ‘Currículo do Mar’ presente nas aprendizagens dos alunos desde o Pré-escolar até ao final do Ensino Secundário”. (Colégio Pedro Arrupe, 2017).

Dentro desta lógica de atribuir importância ao Mar, todos os anos todos os alunos participam na chamada “Semana do Mar e da Sustentabilidade”, a que a escola dá grande valor. Trata-se de uma semana em que toda a escola produz projetos que vão ao encontro do mar e da sustentabilidade, em trabalho interdisciplinar e em grupos heterogêneos de alunos. No final da semana, os trabalhos são apresentados à comunidade escolar. No site do colégio, são disponibilizadas algumas imagens dos projetos realizados no ano letivo 2017/2018 (Anexo 1).

3.8.2. Plano Pastoral

Centrado no aluno enquanto pessoa, este projeto procura garantir o desenvolvimento total do aluno. O lado espiritual e de “abertura ao transcendente” é uma das áreas que o currículo pretende desenvolver, em particular no plano pastoral, que segue três princípios, expostos no site do Colégio: o respeito pela liberdade, a superação da fé sociológica e o Pe. Pedro Arrupe como modelo de identidade. (Colégio Pedro Arrupe, 2017).

3.8.3. Plano Formação Humana

É também através da Formação Humana (disciplina obrigatória para todos os alunos) que a escola vai moldando os alunos, de maneira a que se tornem pessoas mais competentes, criativas, comunicativas, compassivas, cooperantes, apostando no autoconhecimento e no compromisso de ajuda que dão e podem dar ao mundo e aos outros. Com o lema no horizonte, “Ser a Servir” ganha forma no plano de Formação humana, com atitudes e contributos relevantes para a construção de um mundo melhor, como atividades e dinâmicas que envolvem a comunidade educativa e escolar, incluindo os pais. Os objetivos, descritos no site, são que os alunos sejam capazes de: “olhar o mundo, identificar desafios e deixar-se interpelar pelas oportunidades; responder de forma positiva aos desafios atuais, sendo capaz de ler a realidade com espírito crítico e criativo; investir de forma ativa no seu crescimento integrado (de todas as dimensões da pessoa humana) e na construção de uma identidade psicossocial com referências sólidas (valores); descobrir, respeitar e defender o valor e a dignidade da pessoa humana; interessar-se e ser capaz de agir sobre a realidade e avaliar consequências da sua ação; adequar e atualizar competências e conhecimentos – autonomia para uma aprendizagem ao longo da vida; cooperar e envolver-se na construção de um futuro “mais”, isto é, “melhor”, para todos.” (Colégio Pedro Arrupe, 2017).

3.9. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Devido ao escasso número de alunos por turma nos cursos de artes do secundário e salvaguardando a heterogeneidade como ferramenta pedagógica positiva,

a escola optou por reunir no mesmo tempo e espaço letivo um grupo de alunos do 11º e outro do 12ºano.

A turma é constituída por 11 alunos, quatro raparigas e um rapaz pertencentes ao 11º ano e três raparigas e três rapazes pertencentes ao 12º ano. Apenas um aluno, que neste momento está no 12º ano, ficou retido, sendo por isso uma turma de idades muito próximas – dos 17 aos 19 anos. Destes 11, todos nasceram e sempre viveram em Portugal, excetuando um aluno do 11º ano, de nacionalidade brasileira.

Nas palavras da professora de Desenho Ana Sofia Gonçalves, “a turma do 12º ano é bastante homogénea. (...) A turma do 11º ano não é tão homogénea quanto o 12º ano. Dois alunos já apresentam muito boas capacidades para a sua idade e um ritmo de trabalho ao nível do 12º ano, enquanto as outras três alunas têm um ritmo mais lento e são mais irregulares.”

A disciplina de Desenho A é lecionada duas vezes por semana – uma das aulas com a duração de 3 horas e a outra com 2 horas (sem contar com pequenos intervalos). O colégio Pedro Arrupe determinou que os blocos de aulas têm uma duração de uma hora.

4. PROJETO CURRICULAR

4.1. O PROJETO CURRICULAR NO CONTEXTO DE DESENHO A

Como referido acima, a unidade didática foi organizada por fases. Cada uma delas é essencial para que o aluno possa, com segurança e confiança, iniciar a fase seguinte. Assim, cada uma foi cuidadosamente escolhida tendo em atenção as Aprendizagens Essenciais da disciplina de Desenho A dos dois anos (11º e 12º), e a própria metodologia foi influenciada pelo documento “Utilização de uma metodologia faseada no desenvolvimento dos trabalhos de desenho e no processo criativo e inventivo de imagens” (Aprendizagens Essenciais do 12º ano de Desenho A)

A tabela abaixo (Quadro 1) mostra sucintamente este processo de trabalho, numa proposta que se inicia com a análise, a observação e o desenho do real, de elementos naturais, começando pelos insetos e pela flora e depois pelo corpo humano e pelo retrato; só depois deste entendimento dos elementos é possível transformá-los, num ato reflexivo, numa estratégia de construção do futuro traduzida nos sonhos, nos medos e nas projeções – “Quem quero ser? E como vai ser?” – a partir da identidade pessoal.

4.2. PLANIFICAÇÃO E ORGANIZAÇÃO

Este projeto curricular desenvolveu-se ao longo de 6 fases, de complexidade crescente, organizadas de modo a que o conhecimento adquirido fosse contribuindo para os bons resultados da fase seguinte. Cada fase decorreu, em média, em 3 aulas.

Quadro 1 – Organização das diferentes fases do trabalho, tendo em conta as Aprendizagens Essenciais

FASE DO TRABALHO	TEMPO	ATIVIDADES	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS*
<i>Interpretação e Comunicação</i>			
1. Desenho elementos naturais (insetos, flora)	10 horas e 30 minutos (5 aulas)	Desenho à vista de insetos em acrílico e flora (trazida pelos alunos)	<i>O cuidado no respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente.</i> <i>A interiorização de métodos de trabalho individual, no sentido da sua autorregulação.</i>
2. Estudo e desenho do corpo humano	12 horas (3 aulas)	Numa primeira fase, desenho intuitivo à vista, ao ar livre. Depois estudo do cânone, com ajuda de imagens e de boneco de madeira e desenho de colegas, em contexto de sala de aula.	<i>O cuidado no respeito pelos prazos estabelecidos para a execução do trabalho solicitado pelo/a docente.</i>
3. Retrato	3 horas (1 aula)	Desenho de elementos do rosto. Estudo do cânone. Desenho do rosto inteiro.	<i>Compreender que os processos de observação de diferentes imagens articulam perspetivas múltiplas de análise da(s) realidade(s). (AE 12º ano)</i> <i>Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual. (AE 11º ano)</i> <i>Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes.</i>
<i>Apropriação e Reflexão</i>			
4. Construção <i>alter ego</i>	5 horas (2 aulas) + tempo de reflexão fora da aula de desenho A, no âmbito da disciplina de português	Desenho autorretrato em versão <i>alter ego</i> , com a preocupação de espelhar características e valores que cada um deseja ser ou ter. Pesquisa visual.	<i>Articulação de atividades e exercícios que valorizem, simultaneamente a descoberta e a interrogação, a aprendizagem prática e a compreensão conceptual, a expressão pessoal e a reflexão individual e coletiva.</i> <i>Justificar o processo de conceção dos seus trabalhos, mobilizando conhecimentos, referenciando fontes de pesquisa e utilizando o vocabulário específico da linguagem visual. (AE 11º ano)</i> <i>Utilizar o desenho de forma autónoma e intencional, nas suas diferentes vertentes, para comunicar ideias, temas, conceitos e ambientes.</i>

5. Imaginação: planeta	5 horas (2 aulas)	Construção de um mundo imaginário futuro, tendo em conta as preocupações de hoje em relação ao ambiente e ao espaço. Pesquisa visual.	<i>A justificação da intencionalidade das suas composições, referindo o modo como organizou os elementos no campo visual.</i>
<i>Experimentação e Criação</i>			
6. Construção objeto para exposição	17 horas (7 aulas)	Esboços e criação de um objeto bi ou tridimensional, incorporando o planeta e a personagem <i>alter ego</i> , de modo a que haja no final uma exposição coletiva.	<p><i>(...) participação cívica. Da análise dos seus trabalhos e a dos seus colegas, sustentada com os conhecimentos adquiridos em diferentes situações de observação e análise e tendo em conta os seus contextos de elaboração.</i></p> <p><i>Participar em projetos de trabalho (turma/escola/comunidade), partindo da abordagem de temas transversais ou que integrem conteúdos de várias disciplinas. Conceber e organizar exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar.</i></p> <p><i>Colaborar em trabalhos ou projetos coletivos, utilizando a linguagem do Desenho e das Artes Visuais.</i></p> <p><i>Participar de forma colaborativa na organização de exposições coletivas em que os seus trabalhos estejam incluídos.</i></p> <p><i>Refletir sobre o modo como os diferentes contextos das imagens e as circunstâncias em que o fruidor/observador as percebe podem desencadear múltiplas leituras e interpretações. (AE 12º ano)</i></p> <p><i>A partilha de ideias, no sentido de encontrar soluções e de compreender o ponto de vista dos outros. (AE 12º ano)</i></p> <p><i>Apresentar um portefólio (digital e/ou físico) em contexto de aula, para explicitar o trabalho desenvolvido.</i></p> <p><i>Disponibilidade de estar atento às necessidades dos seus pares e da comunidade, podendo exercer formas de participação. À valorização dos saberes do outro, compreendendo as suas intenções e ajudando-o a expressar e argumentar as suas ideias.</i></p>
*Aprendizagens Essenciais de Desenho A comuns ao 11º e 12º anos			

4.3. MÓDULO 1 – DESENHO DO NATURAL

4.3.1. Calendarização

Este módulo incluiu exercícios de desenho realizados com diferentes referentes naturais: insetos e flora.

Numa primeira fase, e dadas as dificuldades da turma, foram propostos desenhos que permitissem um resultado final imperfeito, como estratégia para desinibir os alunos; neste caso, optou-se pelo desenho cego, o desenho de memória, o desenho de contorno e o desenho com tempos limitados e curtos. Em relação à gestão do tempo, uma aula foi dedicada ao desenho cego, com tempo (3 minutos cada desenho) e com insetos diferentes, numa lógica rotativa entre os alunos; noutra aula, explorou-se o desenho de memória, tendo os alunos tido 2 minutos de observação do inseto e depois, já sem observá-lo, desenhar; a terceira aula foi dedicada ao desenho de insetos, avançando para a linha de contorno com tempo limitado, começando a inserir trama e desenhos mais complexos e pormenorizados a grafite e a lápis de cor.

Depois de três blocos letivos dedicados ao estudo, observação e desenho de insetos, continuou-se esse trabalho com a flora, desta vez usando lápis de cor e aguarelas.

Como se depreende, este módulo propôs uma crescente complexificação no rigor e no material utilizado ao longo de cinco aulas.

4.3.2. Objetivos e estratégias de ensino

Este módulo pretendeu tornar os alunos mais à vontade com o resultado final imperfeito, melhorando assim a sua autoestima; treinar os tempos e a gestão do tempo no desenho; permitir uma observação profunda e completa da forma; o desenvolvimento das técnicas de aguarela, lápis de cor, grafite e trama; praticar o desenho intuitivo.

O recurso a exercícios progressivamente mais complexos permite que o avanço seja mais seguro; cada passo é dado depois de o anterior estar adquirido. Este processo permitiu aos alunos o desenvolvimento de autoestima, peça essencial para melhorar a

competência de trabalho, a capacidade de receber e assumir críticas e o desenvolvimento de uma forma pessoal de expressão, sem medo de experimentar e sem medo de falhar.

4.3.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 2.

4.3.4. Recursos didáticos

Insetos em resina trazidos pelo professor para a aula;

Flora – plantas e flores, secas ou não, trazidas quer pelos alunos quer pelo professor.

4.3.5. Avaliação

Globalmente, a avaliação do projeto provém da junção das 6 avaliações parcelares correspondentes a cada fase da unidade didática.

A avaliação da participação e comportamento foi registada a partir de um apontamento diário que assinalava o percurso de cada aluno.

Neste módulo, os exercícios a caneta foram avaliados segundo os critérios de quantidade de desenhos e a qualidade da linha e da trama; na cor e na grafite foi avaliado a gradação no desenho; nos desenhos de folhas, foi também avaliada a gradação nos trabalhos a aguarela e a lápis de cor.

Quadro 2 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

1. Visão

1.2.1. O papel dos órgãos sensoriais: os olhos e a recolha da informação visual.

1.2.2. O papel do cérebro: interpretação da informação e construção de perceções

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, lápis de cor), aquosos (aguada e têmperas)

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter

3.2. Ensaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estruturação e apontamento (esboço)
- Estudo de formas naturais (de grande e de pequena escala)

4. Sintaxe

4.2. Domínios da linguagem plástica

4.2.1. Forma

4.2.2. Cor

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

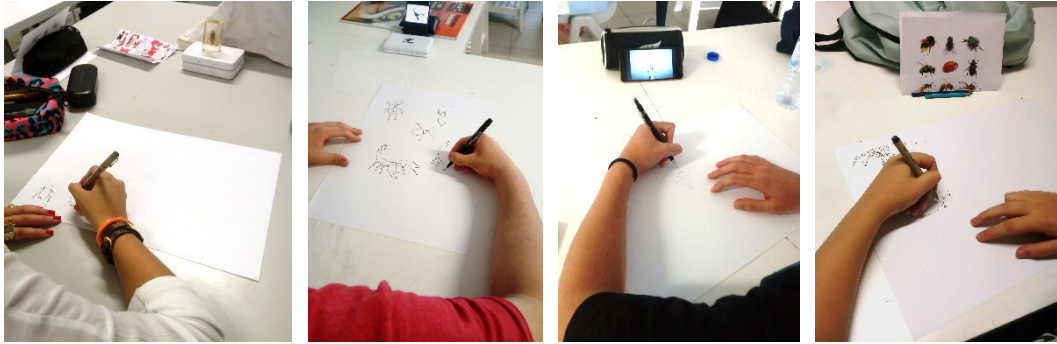
- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Matéria: transparência, opacidade
- Luz: claridade, sombras, claro-escuro
- Configuração: aberto, fechado
- Textura

4.3.6. Resultados

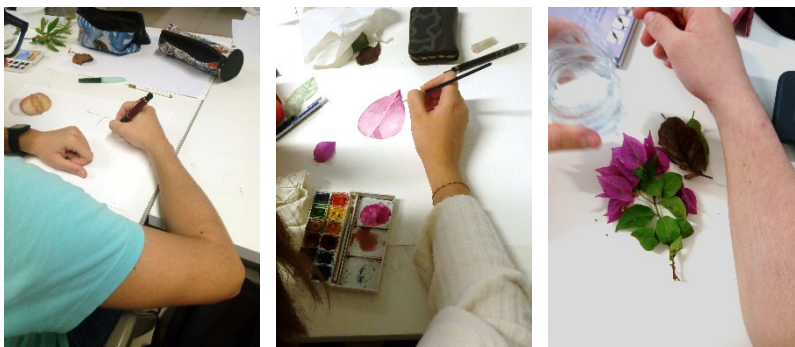
As imagens abaixo traduzem a complexificação crescente dos exercícios propostos. As primeiras figuras pertencem a desenhos cegos, de memória ou de observação rápida. Já as últimas revelam um desenho mais perto do científico, com pormenores formais e pictóricos.



Figuras 22, 23, 24 e 25 – Desenhos cegos, de memória e de observação de insetos



Figuras 26, 27, 28 e 29 – Processo de desenhos de insetos a partir de insetos em resina, de imagens do telemóvel ou de impressões em papel



Figuras 30, 31 e 32 – Processo de desenho de elementos naturais (flora) recolhidos pelos alunos



Figuras 33, 34 e 35 – Desenhos de elementos naturais (flora) recolhidos pelos alunos

4.4. MÓDULO 2 – CORPO HUMANO

4.4.1. Calendarização

A primeira aula das quatro dedicadas a este módulo teve como fundamental o uso do material. Foi pedido aos alunos que representassem as suas próprias mãos, observando-as e desenhando-as com caneta esferográfica.

Depois deste exercício, os alunos desenharam diversas partes do rosto sem ligação: numa folha, espalhados, sem ter o cuidado de que fossem proporcionais ou organizados entre si, os alunos desenharam-se uns aos outros, organizados em pares ou trios, um olho, um nariz, uma boca e uma orelha.

Depois da iniciação ao tema do corpo humano, e antes de partir para o cânone, optou-se por explorar o desenho intuitivo, à vista. Assim, os alunos foram convidados a sair do espaço de trabalho habitual, da sala de aula, para o recreio, munidos de folhas, canetas ou lápis e uma prancheta. O objetivo era desenharem os alunos que passavam nos recreios. Foi-lhes pedido um desenho rápido, sem pormenores, apenas para permitir ver o movimento da pessoa representada. Esta aula permitiu aos alunos começar a perceber a escala humana, o movimento do corpo e, para aumentar a complexidade da tarefa, num cenário dinâmico. Já numa fase posterior, em sala de aula, foi pedido que fosse acrescentada trama aos desenhos realizados ao ar livre.

Apenas no terceiro bloco letivo foram apresentadas imagens do cânone do rosto e do corpo. A partir da componente teórica e global do desenho de corpo humano, começaram a desenhar alguns colegas, sempre com o referente do cânone disponível para consulta (projetado no quadro). Notou-se dificuldade na fusão do desenho intuitivo e rápido com o desenho estático, metuculoso e racional. Apesar disso, foi geral a opinião de que o cânone ajudou a concretizar e solidificar o desenho e o conhecimento acerca do corpo humano e da sua representação. Desde o início até ao fim da aula notou-se uma grande evolução: o traço tornou-se mais natural, a régua foi deixada de parte e a borracha foi menos usada, sendo assumido o erro como parte da aprendizagem.

4.4.2. Objetivos e estratégias de ensino

Os materiais, fazendo parte do que é mais importante no desenho e na disciplina de Desenho A, foram sendo diversificados. O uso da esferográfica, inspirado numa página de diário gráfico de uma das alunas da qual todos gostaram, acabou por ser interessante não só pelo resultado final, mas também pelo gosto manifestado pelos alunos. Foi ainda importante ter a característica de não permitir que se apague, estratégia usada variadas vezes ao longo deste projeto com o intuito de fazê-los ganhar à vontade com o erro, com a imperfeição e com o “feio”.

A necessidade que motivou a escolha do desenho “vivo”, com um referente vivo e não estático, foi o facto de que a maioria dos alunos desenha maioritariamente por fotografia ou tendo como referente algo estático como uma natureza morta ou arquitetura, o que justifica uma dificuldade generalizada em desenhar o corpo humano, quer ao ar livre quer dentro da sala de aula.

O trabalho a pares/trio, que funcionou na maioria dos casos razoavelmente bem, foi um desafio não só como exercício de desenho à vista como, mais uma vez, pela gestão do tempo, pois quando um desenha outro, esse deve suspender os movimentos.

Este módulo permitiu aos alunos perceber o valor do desenho de esboço e da possibilidade de, captando os primeiros traços, vir a desenvolver e a criar algo mais acabado numa fase posterior.

4.4.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 3.

4.4.4. Recursos didáticos

Apresentações em PowerPoint– 1.imagens corpo humano (Apêndice 1) e 2.cânones (Apêndice 2);

Pranchetas de madeira.

4.4.5. Avaliação

A avaliação foi feita sob critérios definidos com a professora da disciplina e todos os trabalhos foram avaliados em conjunto. Criaram-se descritores para cada módulo consoante o objetivo de cada um. Neste caso, a avaliação foi feita tendo em conta a técnica e a proporção.

Quadro 3 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

1. Visão

1.2.2. O papel do cérebro: interpretação da informação e construção de perceções

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, esferográfica).

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter

3.2. Ensaaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estruturação e apontamento (esboço)
- Estudo de formas naturais
- Estudo de objetos e contextos com apontamento das convergências perspéticas
- Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)

3.2.2. Processos de síntese

3.2.2.1. Transformação

- Gráfica

4. Sintaxe

4.2. Domínios de linguagem plástica

4.2.1. Forma

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Luz: claridade, sombra própria, claro-escuro

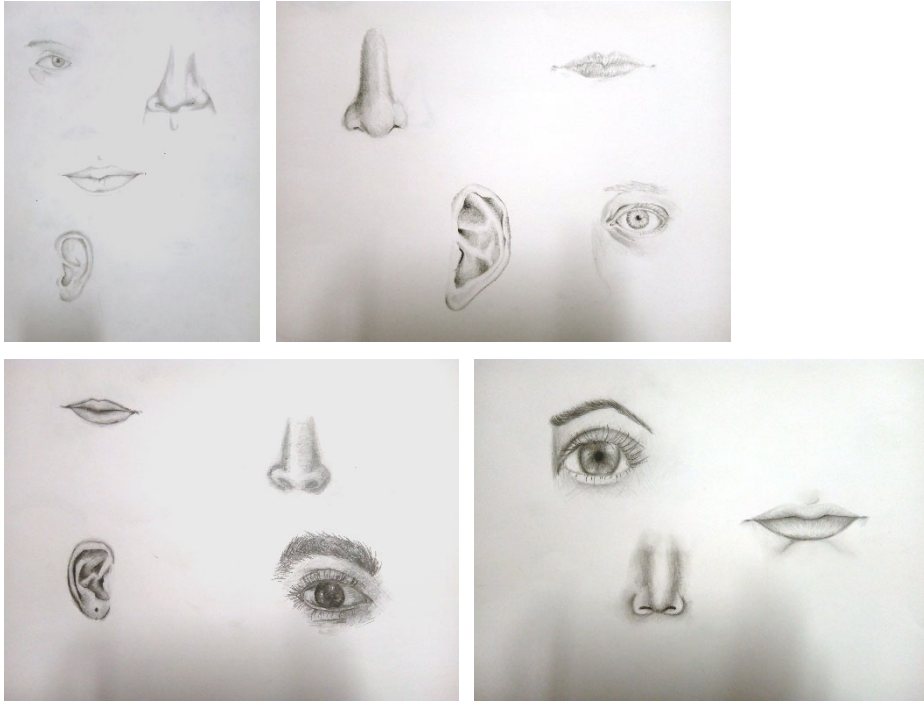
4.4.6. Resultados

A escolha da caneta esferográfica adveio, como referido, de um desenho de diário gráfico de uma das alunas, o que trouxe duas vantagens. Por um lado, essa aluna

sentiu o seu trabalho útil e valorizado; por outro lado, confirmou a certeza de que vendo os trabalhos dos colegas se consegue aprender e ganhar inspiração para outros trabalhos. Ao longo deste módulo, foi visível a naturalidade com que os alunos usavam a observação e o cânone tradicional, tendo sido essa no início a maior dificuldade: por o corpo não corresponder exatamente ao cânone (ou nem sempre), os alunos acabavam por optar “seguir” o olhar ou seguir o cânone, havendo desenhos ou pouco proporcionais ou pouco semelhantes ao modelo.



Figuras 36, 37, 38, 39, 40 e 41 – Desenhos de observação da mão com caneta esferográfica



Figuras 42, 43, 44 e 45 – Desenho de elementos do rosto



Figuras 46, 47 e 48 – Processo de desenho da figura humana ao ar livre



Figuras 49, 50, 51, 52, 53 e 54 – Desenhos ao ar livre de figura humana



Figura 55 - Desenho em aula de figura humana, com alunos como modelos

4.5. MÓDULO 3 – RETRATO

4.5.1. Calendarização

O terceiro módulo foi deliberadamente o mais curto. Esta escolha foi determinada pela observação de que a maioria dos trabalhos entregues semanalmente e de diário gráfico continham retratos. Alguns sob forma de caricatura, outros sob forma de anime/animação, mas a maioria apresentava retratos. Com a noção de que o conhecimento “base” já existia, que era um tema já familiar e trabalho pelos alunos e tendo sido incluído, ainda que ao de leve, no segundo módulo, este módulo teve a duração de apenas uma aula.

No início da aula foi mostrado o cânone do rosto (quer de frente, quer de perfil), e foi pedido aos alunos que, ainda na lógica de juntar a teoria (o cânone) à prática (o desenho intuitivo à vista), realizassem três desenhos: um apenas com a estrutura do cânone, também desta vez projetado no quadro, um segundo a partir de uma fotografia, e um terceiro a partir de modelo: um aluno que se voluntariou. Foram utilizados três materiais diferentes para cada um dos desenhos, escolhidos pelos alunos: grafite, caneta esferográfica e lápis de cor.

4.5.2. Objetivos e estratégias de ensino

A instrução dada aos alunos para o estudo do rosto humano foi aproximarem a sua representação ao real. O objetivo era os alunos serem capazes de fazer um desenho expressivo e pessoal tomando por referencial algumas regras de representação canónica.

Mais uma vez, a questão dos materiais não foi esquecida. Foi perguntado aos alunos que materiais gostariam de usar, dando aso a uma conversa informal sobre como escolher o material a usar para diferentes exercícios. No fim, chegou-se a uma resposta: grafite, caneta esferográfica e lápis de cor.

4.5.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 4.

4.5.4. Recursos didáticos

Apresentação em Powerpoint – cânone do rosto (Apêndice 3).

4.5.5. Avaliação

Os desenhos de rosto foram avaliados segundo os critérios da proporção e da técnica, sendo a nota final a média destes dois parâmetros.

Quadro 4 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite e lápis de cor)

3. Procedimentos

3.1.1 Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter

3.2. Ensaios

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estudo de formas naturais
- Estudo do corpo humano (introdução à anatomia e cânones)

4. Sintaxe

4.2.3.1. Organização da tridimensionalidade

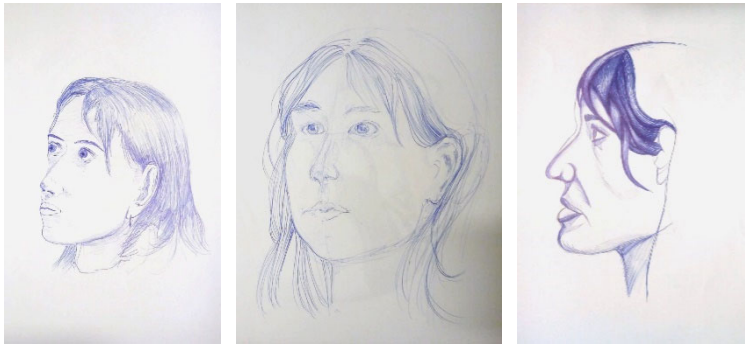
- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Luz: claridade, sombra própria, claro-escuro

4.5.6. Resultados

Foi visível o treino que praticamente todos os alunos tinham no que toca a retratos na medida em que logo as primeiras tentativas foram desenhos muito razoáveis, proporcionais e expressivos.



Figuras 56, 57, 58 e 59 – Desenhos de rosto a lápis de cor à vista



Figuras 60, 61 e 62 – Desenhos de observação direta de rosto de aluna com esferográfica

4.6. MÓDULO 4 – CONSTRUÇÃO DE *ALTER EGO*

4.6.1. Calendarização

No quarto módulo foi anunciado aos alunos o novo projeto e foi sugerido, como trabalho de casa, que pesquisassem imagens e referentes visuais de suporte. Antes da primeira aula do novo módulo acordou-se com a professora da disciplina de Português que fosse feito algum trabalho acerca do *alter ego* de cada um. Tal foi decidido para que o exercício de escrita fosse levado mais a sério, pela impossibilidade de avaliar um texto e pela necessidade de que houvesse de facto um pensamento inicial que desse origem ao conceito e, posteriormente, à criação.

O exercício de escrita consistia em concretizar um futuro (mais perto ou mais longínquo), que pudesse acontecer. O objetivo era pensarem em como e onde estariam eles nessa história: os seus valores, os seus sonhos. Quem seriam? O que fariam e porquê?

Na primeira aula deste quarto módulo, já a maioria tinha pensado numa história, numa personagem e num *alter ego*, o que ajudou a iniciar o trabalho. Durante duas aulas os alunos deram rosto, forma e cor ao seu *alter ego*, numa folha A3, com material à escolha.

No início da segunda aula, os alunos foram convidados a partilhar as suas histórias e a expô-las a elas e aos desenhos, numa dinâmica que funcionava da seguinte maneira: cada aluno colocava o seu desenho sobre a sua mesa de trabalho. De seguida, cada um tomava o lugar de outro, tendo assim à sua frente o desenho de um dos colegas. Depois, cada aluno observava o desenho que tinha à sua frente e imaginava o que aquela personagem poderia representar e de que mundo e história poderia fazer parte. Após esta tentativa “às escuras”, o aluno a quem pertencia o desenho exporia a sua história e ideia. O exercício fez com que todos percebessem onde a representação falhava e onde deveriam melhorar para que fosse mais perceptível o seu conceito.

4.6.2. Objetivos e estratégias de ensino

A criação de um *alter ego* permite assumir para si uma posição num futuro mais ou menos próximo, o que ajuda a definir o presente. Olhar para quem se quer ser daqui a vários anos ajuda a perceber o que se tem de ser hoje. Como muitos destes alunos tinham ainda dificuldade em definir um percurso de vida, de saber se querem ou não prosseguir para a faculdade, por exemplo, a construção do *alter ego* foi uma maneira de pôr a própria vida em perspetiva: o que sou e o que quero ser?

Tendo o colégio um projeto de desenvolvimento pessoal e espiritual, para estes alunos esta foi uma linguagem fácil de entender. E neste exercício muitos ponderaram questões fulcrais para as suas vidas.

Para além disto, um dos objetivos que marcou este módulo foi a capacidade de os alunos conseguirem discutir abertamente os seus próprios trabalhos e conceitos, algo que, para muitos, foi uma novidade. Este objetivo contribuiu também para encorajar a autocrítica e a crítica dos trabalhos dos colegas de forma construtiva e respeitosa.

4.6.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 5.

4.6.4. Recursos didáticos

Pedido de colaboração dos professores de português (Apêndice 4), para o módulo.

4.6.5. Avaliação

Parte da avaliação deste módulo foi feita na disciplina de português. Na disciplina de Desenho foram avaliados os conceitos de cada um (se foi trabalhado/criado ou não), a criatividade e a técnica.

Quadro 5 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, pastéis, lápis de cor), aquosos (aguada, têmporas)

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e caráter

3.1.1.2. Mancha: natureza e caráter

3.2. Ensaaios

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estruturação e apontamento (esboço)

3.2.2.1. Transformação

- Gráfica: simplificação, acentuação
- Invenção: construção de objetos, personagens

4. Sintaxe

4.2. Domínios da linguagem plástica

4.2.1. Forma

4.2.2.2. Misturas de cor

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

- Objeto: massa e volume
- Escala: formato, variação de tamanho, proporção
- Matéria
- Luz
- Textura

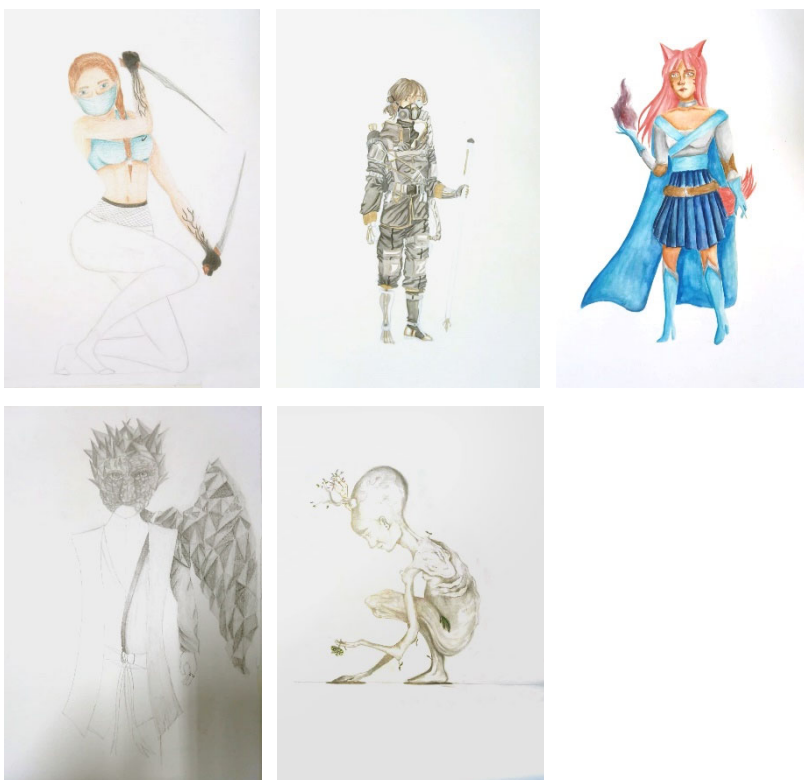
4.6.6. Resultados

Este módulo ajudou os alunos a definir e a expor o seu conceito, a fazê-los pensar em como é que o público (neste caso, ainda apenas os colegas) veem os seus desenhos e as suas personagens. Houve uma perceção global de que os alunos que cumpriram melhor as instruções dadas pelo professor de Português tiveram melhores resultados.

Para os que trabalharam previamente, foi uma boa recompensa perceber que valeu a pena o esforço investido. Para os que vinham sem qualquer ideia ou referente,

ter noção do que falhou ajudou-os a perceber o que tinham de fazer para melhorar o seu trabalho.

Para além disso, havendo a possibilidade de escolherem o material, todos os trabalhos se tornaram mais pessoais; e sendo algo imaginado, em vez de um exercício de observação como até agora tinham feito, houve espaço para a criatividade e gosto individuais.



Figuras 63, 64, 65, 66 e 67 – Estudos de personagem *alter ego*

4.7. MÓDULO 5 – CRIAÇÃO PLANETA

4.7.1. Calendarização

A criação do planeta/mundo começou, à semelhança da criação da personagem, com uma pesquisa visual por parte dos alunos, feita em casa, que tinha de passar obrigatoriamente por elementos arquitetónicos, florais e animais (tornando-se sequencial dos primeiros módulos, de desenho de observação).

Numa folha A3, com material à escolha, os alunos tiveram duas aulas para construírem o cenário da sua personagem, o mundo da sua história ficcional, utópica ou distópica. Obedecendo à regra de que deveriam representar pelo menos um elemento arquitetónico, floral e animal, os alunos desenvolveram e aprofundaram o seu conceito inicial.

4.7.2. Objetivos e estratégias de ensino

Para além do trabalho e aprofundamento do conceito para a história, personagem e mundo de cada um, este módulo tinha como objetivo desenvolver a criatividade individual dos alunos. O desafio valorizava o desenho pormenorizado, os elementos diferentes de um mundo numa situação diferente da de hoje e teria de ser coerente com a personagem e com o conceito. Foi ainda fulcral a constante crítica e autocrítica privilegiada em sala de aula, para que não fugissem do conceito inicial e mantivessem a lógica gráfica/visual.

4.7.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 6.

4.7.4. Recursos didáticos

Powerpoint com imagens (elemento arquitetónico, animal, floral).

4.7.5. Avaliação

Para a avaliação deste módulos foram usados apenas dois critérios: a criatividade e a técnica.

Quadro 6 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

1. Visão

1.2.2. O papel do cérebro: interpretação da informação e construção de percepções

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, pastéis, lápis de cor e afins), aquosos (aguada, têmperas e afins)

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1. Modos de registo

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter

3.2. Ensaaios

3.2.1. Processos de análise

3.2.1.1. Estudo de formas

- Estruturação e apontamento (esboço)
- Estudo de formas artificiais
- Estudo de contextos e ambientes (espaços exteriores, paisagem urbana e natural)

3.2.2. Processos de síntese

- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

4. Sintaxe

4.2. Domínios da linguagem plástica

4.2.1. Forma

4.2.1.2. Plano e superfície

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.1. Organização da profundidade

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

- Escala
- Matéria
- Luz
- Textura

4.7.6. Resultados

Tal como no módulo anterior, a liberdade de técnica contribuiu para tornar os resultados deste módulo mais pessoais. Os alunos tiveram a oportunidade de, consoante a imagem que queriam passar do seu mundo/universo/planeta, escolher os materiais adequados a essa narrativa. Alguns alunos optaram por utilizar o mesmo material da personagem, para que fosse facilmente identificável o estilo que queriam representar.



Figuras 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74 e 75 – Estudos de planetas/habitats

4.8. MÓDULO 6 – CONSTRUÇÃO OBJETO EXPOSITIVO

4.8.1. Calendarização

Este módulo, o mais longo, destacou-se pela calendarização flexível e adaptada. Na primeira aula, cada aluno definiu os seus objetivos de trabalho para cada uma das futuras cinco aulas destinadas à construção do projeto individual.

No sexto bloco letivo deste módulo, os alunos apresentaram os seus projetos à turma, seguindo algumas normas previamente anunciadas no apêndice 5. Esta preparação substituiu o trabalho de casa semanal de diário gráfico, contribuindo para a seriedade e preparação da apresentação.

O módulo prolongou-se ao longo de sete blocos letivos distribuídos do seguinte modo: uma aula para os estudos do projeto, a pesquisa visual, a discussão sobre os projetos pessoais com o professor e a concretização de objetivos; cinco aulas para o desenvolvimento do projeto; uma última aula para as apresentações do projeto.

4.8.2. Objetivos e estratégias de ensino

Um dos objetivos primeiros deste projeto entra neste módulo: a capacidade de pensar, produzir e expor uma história, um conceito, um projeto pessoal, dentro do secundário, que possa ajudar a concretizar os projetos de vida, sonhos e marca dos alunos.

A proposta era que os alunos saíssem da sua zona de conforto, que se desafiassem, que experimentassem, que não tivessem medo do erro (algo trabalhado ao longo de praticamente todos os módulos). Foi uma oportunidade única para explorarem técnicas e materiais diferentes dos habituais na disciplina de Desenho, mas que complementam os já anteriormente trabalhados.

O facto de cada um estar a trabalhar, pensar, definir e concretizar um trabalho inteiramente criado por si, com liberdade, trouxe um aspeto positivo para os alunos: o aumento da autoestima, por ser difícil comparar os trabalhos, com materiais e técnicas tão diversas. Porém, o outro lado da moeda traz uma dificuldade acrescida para o

professor: como avaliar trabalhos tão diferentes? Foi esta a pergunta que originou o meu fascínio pela avaliação.

A exposição oral serviu como “treino” para o futuro, já que é possível que faça parte de um quotidiano no médio prazo, quer seja em galerias, exposições ou entrevistas para projetos ou trabalhos.

4.8.3. Conteúdos

Os conteúdos/temas abordados neste módulo estão apresentados no Quadro 7.

4.8.4. Recursos didáticos

Projetor para powerpoint

Powerpoint com elementos da apresentação

4.8.5. Avaliação

A avaliação deste módulo incluiu a apresentação feita à turma, com os critérios elencados (ver Apêndice 5): conceito, projeto, técnica e modo de exposição. Foi importante perceber se neste módulo final os alunos sabiam defender o seu trabalho, começando por apresentar o *conceito*, uma novidade para muitos, um sustento intelectual do seu trabalho. A ideia teria de ser coerente, mas não limitada, definida e transparente para quem olha para a peça final. Depois disso, o *projeto*: o que fez, como fez, com o que fez, porque fez? Sendo um módulo muito livre e pessoal, seria importante os alunos refletirem nas suas escolhas, incluindo a gestão e organização do tempo, que foi um ponto difícil para alguns alunos que não conseguiram terminar o seu projeto. Foi ainda pedido que falassem da *técnica*. Muitos experimentaram *mediums* com os quais nunca tinham tido contacto, e o facto de o partilharem inspirou a que outros alunos comesçassem a usar ou a aprender essa nova técnica, material ou meio. Por fim, pediu-se aos alunos que explicassem como estavam a pensar *expor o seu trabalho*. Ainda que as condições de um museu ou galeria não se possam comparar às de uma escola, os alunos imaginaram como poderiam apresentar a público as suas

ideias. Alguns inclusivamente construíram estruturas de suporte ao trabalho, para acompanhar na exposição. Todos estes parâmetros foram disponibilizados aos alunos, para que pudessem preparar a apresentação, e todos tiveram o mesmo peso na avaliação final.

Em relação ao objeto em si, a avaliação utilizou como critérios a criatividade e a técnica. Este foi um dos módulos mais difíceis de definir e de avaliar, na medida em que havia várias técnicas diferentes a serem apresentadas, tanto digitais como manuais, tanto bi como tridimensionais, o que dificultou a definição de critérios objetivos.

4.8.6. Processo

Durante o processo de construção dos projetos finais, assinalaram-se variados momentos em que os alunos recorreram a outros colegas (figura 86) como primeiro recurso, pondo em prática a aprendizagem cooperativa. Tal aconteceu sobretudo por causa das diferentes técnicas e materiais utilizados: alguns alunos optaram pelo desafio de explorarem uma técnica nova, e algumas correspondiam a técnicas já dominadas por outros, tornando-se essencial a ajuda destes.

Do que se foi falando em aula, uma das grandes vantagens da liberdade de técnica foi o “ter tempo e espaço para”. Alguns alunos tinham já em mente algo que gostariam de fazer, como foi o caso de uma Banda Desenhada, de trabalhar com madeiras, de aprender a trabalhar no Adobe Illustrator, e aqui foi-lhes dada essa oportunidade; e mais, valorizada.



Figuras 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85 – Processo de construção de objeto expositivo



Figuras 86, 87, 88, 89 e 90 – Processo de construção de objeto expositivo

Quadro 7 – Conteúdos/temas abordados neste módulo

2. Materiais

2.2. Meios atuantes: riscadores (grafite, ceras, pastéis e afins), aquosos (aguada, têmperas, aparos e afins)

(2.4. Arame, materiais reciclados, madeira, tecido)

(2.5. Uso de computador como material, processo e resultado final, em programas como Photoshop ou Illustrator)

3. Procedimentos

3.1. Técnicas

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)

3.2. Ensaio

3.2.2.1. Transformação

- Invenção: construção de texturas, objetos e ambientes

3.1.1.1. Traço: natureza e carácter (intensidade, incisão, texturização, espessura, gradação, amplitude mínima e máxima do movimento, gestualidade)

3.1.1.2. Mancha: natureza e carácter (forma, textura, densidade, transparência, cor, tom, gradação)

3.1.1.3. Misto: combinações entre traço e mancha e experimentação de novos modos (colagem e outros)

4. Sintaxe

4.2. Domínios da linguagem plástica

4.2.1. Forma

4.2.2. Cor

4.2.3. Espaço e volume

4.2.3.2. Organização da tridimensionalidade

4.9. ACERCA DA EXPOSIÇÃO

A exposição com os trabalhos finais era um dos objetivos deste projeto. Contudo, foi dada a oportunidade aos alunos para escolherem em que modos aconteceria e se aconteceria sequer, pensando que a preparação de uma exposição implica esforço dos alunos. Seria importante medir a sua vontade de fazer acontecer, caso contrário seria apenas um esforço em vão.

Os alunos teriam de escolher se haveria ou não exposição; e se, havendo, a exposição seria na última semana de aulas do 2º período ou no 3º período, num dia em que toda a comunidade escolar é convidada a ir à escola (o chamado “Dia das Famílias”); se, havendo exposição, se incluiria algum trabalho feito em casa ou em aula ou se seria apenas uma exposição com os resultados deste projeto; e se, havendo exposição, essa seria no átrio da entrada da escola ou na sala.

Esta votação ajudou a confirmar a vontade dos alunos em expor, e ficou decidido que seria na última semana do 2º período e seria uma exposição apenas deste projeto, na sala de aula.

Depois de tomada a decisão, dividiram-se tarefas entre os alunos (Apêndice 6). Tais consistiam em: pensar num título e novamente votar no melhor; construir um cartaz para afixar no colégio convidando alunos e professores; fazer legendas para todos os trabalhos, sendo que foi decidido que se exporiam também os esboços e os desenhos da personagem e do mundo/planeta que ajudou à construção do objeto final); desenhar a folha de sala, com um texto de apresentação; arrumar a sala, de modo a que a experiência seja o mais “clean” visualmente possível; e organizar a curadoria do espaço, vendo e organizando todos os trabalhos de uma forma lógica e coerente. Pelo facto de haver técnicas e dimensões variadas nos trabalhos finais, a tarefa acabou por ganhar uma dificuldade acrescida. Porém, foi possível fazer o esboço do que iria ser a exposição final.

Como é do conhecimento de todos, o Governo Português decretou Estado de Emergência Nacional no dia 18 de março de 2020. Com o fim do 2º período previsto para dia 27 de março, as últimas duas semanas letivas decorreram a partir de casa. Assim, não foi possível abrir as portas da sala de artes do secundário para mostrar o que foi feito pelos alunos.

Apesar disso, não penso que o projeto tenha ficado inacabado. Apesar de não ter havido despedida, nem formalmente uma exposição, desde o início considerei que o mais importante seria o pensamento expositivo, o planeamento da exposição, e não a exposição em si.

A liberdade do projeto final trouxe resultados interiores interessantes. Gostaria de trazer o caso do P., um aluno já repetente, com inúmeras falhas a nível de concentração, autoestima e trabalho. Quando foi proposto o projeto pessoal, o P. repetiu variadas vezes que “não era para ele” fazer trabalhos de imaginação, chegando a dizer que queria desistir do projeto. Neste ambiente, o P. continuou a recusar trabalhar durante várias aulas, até que mencionou que gostaria de trabalhar com madeiras. Com esta informação, a professora explorou com ele o que poderia fazer, mostrando alguns artistas e obras. O P. acabou por começar a interessar-se por alguns trabalhos, e começou a trabalhar. Mas não numa forma de trabalhar desinteressada e passiva, pelo contrário. Durante semanas, o P. trabalhou incansavelmente, sem tirar intervalos, sem fazer pausas, sem conversar. Criando o seu próprio espaço, à entrada da sala, quem passasse veria outro P.: trabalhador, no seu mundo, concentrado. E o que é facto é que o P. admite agora que este projeto o ajudou a definir-se a si próprio, a ganhar confiança no que poderia fazer no futuro e a perceber que é capaz de mais do que pensava.

Fomos para casa mais cedo, mas a experiência ficou em cada um dos alunos. E a sala continua a manter seguras as memórias de todas as dificuldades e de todos os progressos do projeto e de cada aluno, na sua individualidade e estilo, na resolução de problemas, na comunicação ou na aprendizagem uns com os outros.

4.10. AVALIAÇÃO ADICIONAL

Houve ainda uma avaliação quinzenal do diário gráfico e uma avaliação semanal de um desenho livre que os alunos deviam realizar em casa, tal como consta no documento das Aprendizagens Essenciais de 11º e 12º em Desenho A: “O registo de esboços, notas e reflexões num diário gráfico que deve acompanhar o seu processo de trabalho”.

Foi valorizada a autoavaliação e a avaliação do “trabalho realizado por si e pelos seus pares, justificando as suas opções relativamente aos processos desenvolvidos e utilizando critérios de análise fundamentados nos seus conhecimentos e em referências culturais e artísticas” (Aprendizagens Essenciais de 11º e 12º anos de Desenho A). No fim de cada fase da unidade didática, era aberto um diálogo sobre as dificuldades, a motivação de cada um e as aprendizagens técnicas, específicas ou de outra natureza.

No final do 1º período, em geral a expectativa das notas foi correspondida, em alguns casos ultrapassada, sendo a nota mais baixa 13 valores e a mais elevada 19, correspondendo a uma média de 15,7.

4.11. RESULTADOS FINAIS

Em geral, os alunos ficaram satisfeitos com o resultado final. Alguns sentiram que se desafiaram não só a nível prático como conceptual. A própria expectativa de expor tornou os trabalhos mais sérios.

A gestão do tempo não foi fácil para todos. Apesar da insistência para planear cada dia de trabalho, os alunos nem sempre conseguiram terminar o que estava planificado no tempo definido.



Figuras 91 e 92 – Trabalho final da M., composto por um cartaz feito digitalmente e uma capa, a que a personagem *alter ego* usaria.



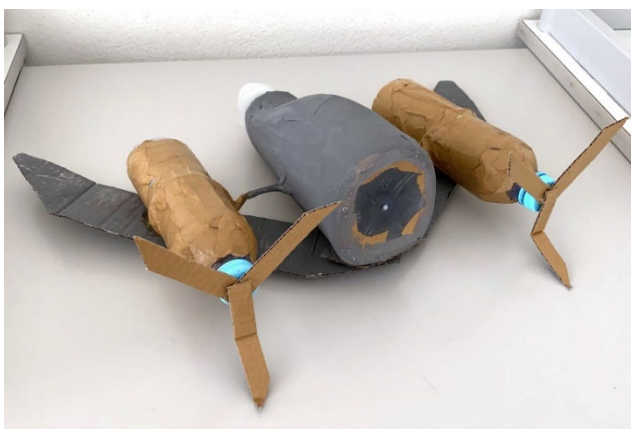
Figura 93 – Trabalho final do M.: um desenho de técnica mista que une o *alter ego* e o planeta.



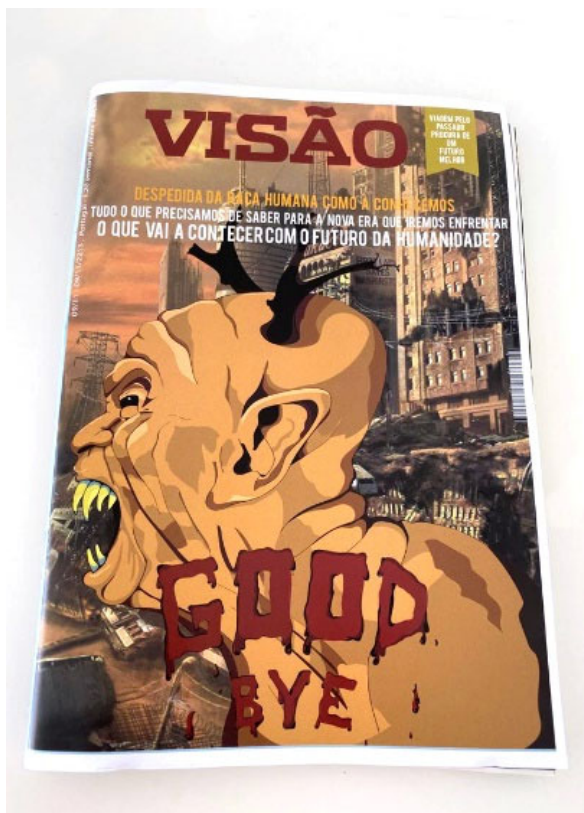
Figuras 94 e 95 – Trabalho final do P.: uma cadeira que se transformava em escadas. Na exposição, teria uma pintura na parede onde estaria encostada a cadeira, como que uma entrada para um novo mundo.



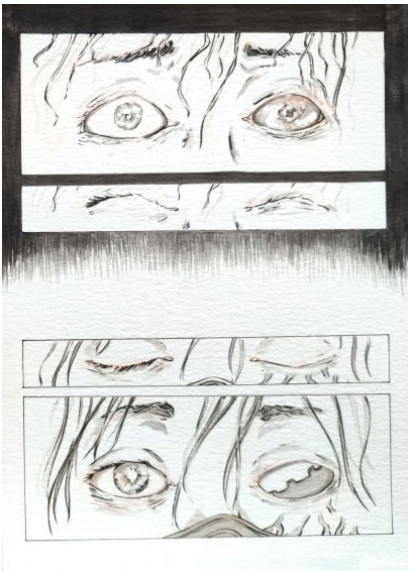
Figuras 96 e 97 – Trabalho em construção da C.: o sítio onde a personagem *alter ego* viveria, inspirado no desenho do módulo 5 (figura 74).



Figuras 98 e 99 – Trabalho em construção do J.: A nave onde a sua personagem *alter ego* trabalhava, fazendo distribuição entre planetas.



Figuras 100 e 101 – Trabalho final do A.: última revista do mundo como o vemos agora, antes de se transformar. Em exposição, seria exposto como uma relíquia do “mundo antigo”.



Figuras 102, 103, 104, 105 e 106 – Trabalho final da R.: banda desenhada com um episódio da vida da sua personagem *alter ego*.

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Este projeto, ainda que inacabado, cumpriu os propósitos inicialmente delineados:

o desenvolvimento de uma forma pessoal de expressão, sem medo de experimentar e de falhar (módulo 1); perceber o valor do esboço (módulo 2); ser capaz de diversificar os materiais e fundamentar a escolha em função do trabalho a realizar (módulo 3); aprofundar a capacidade de discutir abertamente trabalhos e conceitos, encorajar a autocrítica e a crítica (módulo 4); desenvolver a criatividade individual (módulo 5); aprofundar a capacidade de conceber, produzir e expor um conceito ou projeto pessoal (módulo 6).

Após algumas semanas de intervenção, foi possível observar a evolução dos alunos em relação às maiores dificuldades que inicialmente mostravam. Algumas das características iniciais que tanto vincavam o comportamento dos alunos dentro da sala de aula, e que motivaram o enredo da unidade didática, começaram a desaparecer. Este era um dos objetivos principais deste projeto didático. Hoje, já há alunos mais confiantes, com menos preocupação com o resultado “perfeito” e com uma maior naturalidade face a materiais desconhecidos, grandes formatos e erros. Os próprios alunos detetaram uma progressão pessoal, o que os motivou e permitiu desejar continuar a melhorar. Não foi, como imaginável, um caminho linear. Acredito que o ambiente de sala de aula tenha sido a chave para a evolução de cada um: a liberdade consciente que foi dada a cada aluno na exploração das diferentes dimensões do trabalho artístico – escolha do material, pesquisa, organização do trabalho, definição do conceito, concretização – e da dimensão pessoal do aluno, ao antecipar a auto-imagem que projetava de si próprio no futuro através da criação de um *alter ego*.

Alguns autores, incluindo Sousa (1995), abordam a importância do ambiente em sala de aula no desenvolvimento da criatividade. O professor deve ser o responsável por essa “facilitação”. O ambiente onde este projeto se desenvolveu era um ambiente seguro e criativo. A professora encorajava uma atitude responsável, crítica, construtiva e livre, o que desencadeou processos de reflexão individual e em grupo e, conseqüentemente, uma maior capacidade autocrítica que trouxe consigo a possibilidade de reformulação do percurso inicialmente traçado por cada aluno. Lembremos que a metodologia adotada foi o estímulo da criatividade, a abertura ao

pensamento crítico e a construção do eu numa perspetiva de futuro, através da observação do ser e do mundo. Esta orientação didática repercutiu-se não só na qualidade dos trabalhos finais como no empenho com que o projeto foi levado a cabo pela maioria dos alunos.

A experiência da pandemia provocada pelo SARS-Cov-2 trouxe alterações radicais à aprendizagem presencial. Neste projeto, o impacto mais visível traduziu-se no cancelamento da exposição em virtude do encerramento presencial das escolas decretado no final do 2º período. Os alunos puderam planear todas as fases que antecedem uma exposição coletiva (comunicação e curadoria) mas não tiveram a experiência enriquecedora de apresentar em público os seus trabalhos.

A partir de 12 de março, em situação de confinamento, a escola foi obrigada a recriar as suas estratégias e os seus atores. De modo particular, alunos e professores foram forçados a desempenhar novos papéis. A experiência de aprender e de ensinar à distância perdeu alguns dos seus pressupostos, como a sala de aula, as trocas espontâneas entre pares ou a presença tutelar do professor. Em casa, em ambientes individualizados e protegidos, foi preciso reinventar o modo de manter a relação pedagógica como eixo e garante da aprendizagem, o modo de acompanhar o progresso dos alunos e de o traduzir em avaliação sumativa, o de garantir a continuidade das estratégias de diferenciação pedagógica. Não foram pequenos ajustes, mas grandes alterações nas rotinas e nas práticas letivas. Num cenário novo para todos, sobressaía um sentimento comum: a ansiedade perante o desconhecido, fomentada pela existência de perguntas sem resposta. Embora, à primeira vista, pareça apenas uma mudança de cenário, substituindo-se o aprender na escola para o aprender a partir de casa, outras dimensões foram afetadas, a nível social, económico, cultural e pessoal.

Agora que há distância para avaliar os efeitos desta pandemia, com as escolas de novo em funcionamento presencial, é possível detetar alguns dos seus impactos sobre a população escolar: maior número de crianças e jovens deprimidos, mais indiferentes ao que as rodeia, com menos capacidade de socialização e de concentração, sobretudo porque o ritmo de trabalho no fim do ano escolar 2019/2020 foi menos controlado e dificilmente acompanhado por todos os professores.

A abertura do novo ano letivo trouxe consigo um conjunto de normativos que, ao regular o espaço escolar, alterou o modo como crianças e jovens se encontram e se

relacionam. A liberdade dos alunos diminuiu, as brincadeiras espontâneas deixaram de ter lugar e emergiu um sentimento generalizado de contenção e isolamento social. Por outro lado, a comunicação social espelhava ansiedade e medo. E estes dois sentimentos entraram pelas casas de milhares de alunos, que provavelmente pela primeira vez começaram a preocupar-se com a sua saúde e com a dos seus pares, trazendo um novo peso às suas vidas.

Esta breve reflexão parte de uma indagação pessoal, da observação direta de ambientes escolares e de uma série de depoimentos informais que fui recolhendo de professores em diferentes contextos. Todos eles concordam que a pandemia acarretou alterações drásticas nas aprendizagens e na saúde psicológica dos alunos.

Paradoxalmente, a pandemia também permitiu de algum modo ir ao encontro do que muitos alunos imaginavam como “futuro”. De um dia para o outro, sentiram-se dentro de um futuro que imaginavam mais longínquo do que acabou por se revelar. Dessa constatação emergiram perguntas como “Quem quero ser neste novo mundo?” ou “Que papel o futuro me reserva?”, que foram trabalhadas ao longo do ano. Por isso, ainda que inacabado, este projeto corresponde à expectativa inicial. Para eles, este projeto contribuiu para o seu autoconhecimento e reflexão acerca de que tipo de artistas querem ser. Um projeto criado para alunos concretos, com características específicas, que foram respondendo positivamente ao desafio de olharem para si próprios, descobrirem o que querem ser, como querem ser, e onde entra a arte nas suas vidas.

Gostaria ainda de sintetizar o que aprendi sobre avaliação, não só pela experiência pessoal de sala de aula como pela pesquisa que fui fazendo para a construção deste relatório. Compreendi que o relativismo não é aceitável e destrói a didática. Aprendi que a melhor maneira de fazer com que os alunos cumpram os objetivos é tornando-os conscientes dos critérios da avaliação. Como defende Fernandes (2019), “os critérios, no fundo, indicam aos alunos o que eles têm de aprender e saber fazer”, e acrescento: sem eles, não só o trabalho do avaliador se torna mais difícil como abre espaço para a subjetividade indesejável da avaliação. Por mais subjetiva que se afigure a avaliação do trabalho artístico, ela deve fomentar um pensamento crítico de transformação dos processos, se queremos que tenha cabimento pleno no espaço da educação formal.

6. BIBLIOGRAFIA

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. In *Springer series in social psychology*. Michigan University: Springer-Verlag.
- Barbosa, Maria Flávia Silveira. (2019). Vigotski e psicologia da Arte: horizontes para a educação musical. *Cadernos CEDES*, 39(107), 31-44.
- Candeias, Adelinda Araújo (2008). Criatividade: perspectiva integrativa sobre o conceito e a sua avaliação. In: *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção. Coleção Psicologia da Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Carless, D. (2005). Prospects for the implementation of assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 12(1).
- Carson, Shelley H. & Peterson, Jordan B.. (2005). Reliability, Validity, and Factor Structure of the Creative Achievement Questionnaire. *Creativity Research Journal*, 2005, Vo. 17, No. 1, 37-50.
- Catholic Church., & McDonagh, S. (2016). On care for our common home: The encyclical of Pope Francis on the environment, *Laudato Si'*. Maryknoll, N.Y.: Orbis Books. ISBN 978-1-62698-173-7
- Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29.
- Colégio Pedro Arrupe: Currículo do Mar (2017) [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/curriculo-do-mar/22>
- Colégio Pedro Arrupe: Espaços Educativos (2017). [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/espacos-educativos/11>
- Colégio Pedro Arrupe: Formação Humana (2017). [Consultado em 2019-09-14]. Disponível em <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/formacao-humana/plano-de-formacao-humana/15>

- Colégio Pedro Arrupe: Identidade (2017). [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <<https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/identidade/40>>
- Colégio Pedro Arrupe: Missão e Visão (2017). [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <<https://www.colegiopedroarrupe.pt/o-colegio/missao-e-visao/3>>
- Colégio Pedro Arrupe: Pedagogia Inaciana (2017). [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <<https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/pedagogia-inaciana/10>>
- Colégio Pedro Arrupe: Plano Pastoral (2017). [Consultado em 2019-10-04]. Disponível em <https://www.colegiopedroarrupe.pt/projeto-educativo/pastoral/plano-pastoral/9>
- Cramond, Bonnie (2008). Creativity: An International imperative for society and the individual. In: *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção*. Coleção Psicologia da Educação. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Flow and the psychology of discovery and invention. *HarperPerennial, New York*, 39.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). 16 implications of a systems perspective for the study of creativity. *Handbook of creativity*, 313.
- Fernandes, Domingos. (2019). Avaliação Sumativa. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. 1-11.
- Ferraz, Ana Paula do Carmo Marcheti & Belhot, Renato Vairo (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431.
- Guilford, Joy (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5(9), 444-454.
- Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, 21(3).

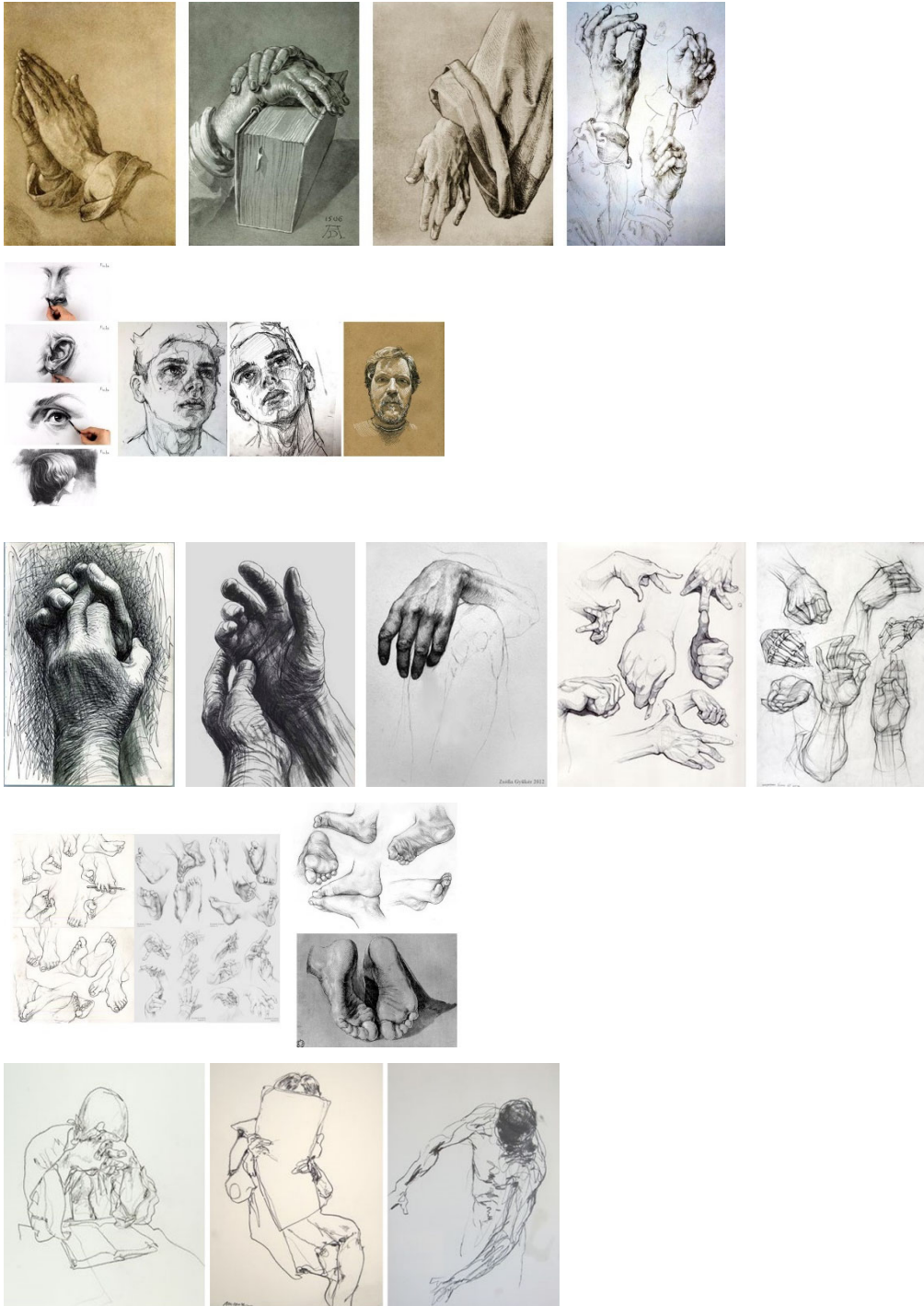
- Martins, V. M. T. (2000). Para uma pedagogia da criatividade: propostas de trabalho. Lisboa: Edições Asa.
- Pedro Arrupe, Colégio (2019) Regulamento Interno. Disponível em https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galeria/ficheiro/33_RegInterno0320_57jezr3jhq.pdf.
- Peterson, Jordan. (s/d) Lectures: exploring the Psychology of Creativity. Consultado em <https://www.youtube.com/watch?v=KxGPe1jD-qY&t>.
- Plucker, Jonathan & Zabelina, Dasha. (2008). Creativity and interdisciplinar: One criativity or many creativities? *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*. 41(1-2).
- Ramos, Artur (Coord.); Queiroz, João Paulo; Barros, Sofia Namora; Reis, Vítor dos (2001) Desenho A, 10º Ano: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Portugal: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>
- Ramos, Artur (Coord.); Queiroz, João Paulo; Barros, Sofia Namora; Reis, Vítor dos (2002) Desenho A, 11º E 12º Anos: Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Portugal: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/desenho-ch-av>
- Robert E. Stake. Stake, R. (1976). To Evaluate an Arts Program. *Journal of Aesthetic Education*, 10(3/4), 115-133.
- Robinson, K., & Aronica, L. (2009). The element: How finding your passion changes everything. New York: Penguin Group USA.
- Robinson, Ken (2010). Sir Ken Robinson: Bring on the learning revolution! [Video]. Consultado em: https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolutio_n/up-next.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). Gestão curricular. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). Gestão Curricular: fundamentos e práticas. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

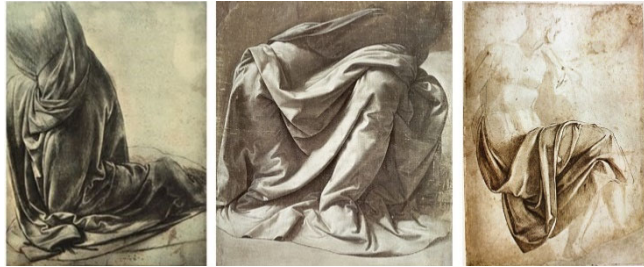
- Slavin, Robert. E. (2010). Co-operative learning: what makes group-work work. *The nature of learning: Using research to inspire practice*, 161-178.
- Sternberg, R. & Lubart, T. (1996) Investing in creativity. *American psychologist*, 51, 677-688.
- Sternberg, R.J. (1988). The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. New York: Cambridge University Press.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan*, 83(10), 758-765.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). Leadership for differentiating schools and classrooms. *Ascd. Understanding Differentiated Instruction: Building a Foundation for Leadership*, 1-15.
- Torrance, E. P. (1963). (Ed.). Education and the creative potential. Minneapolis, MN: University of Minnesota.
- Portugal, Ministério da Educação. (2018) Aprendizagens essenciais: Articulação com o perfil do aluno de Desenho A 11.º e 12.º anos. [Consultado em 2019-06-06]. Disponível em <<http://sitio.dgidec.min-edu.pt>>

APÊNDICES E ANEXOS

Apêndice 1

Apêndice 1 – Imagens mostradas aos alunos em powerpoint no módulo 2 (Corpo Humano).

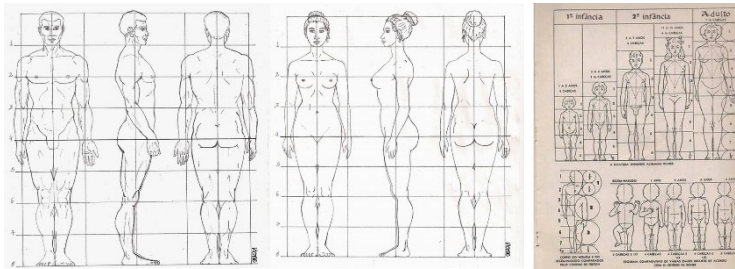
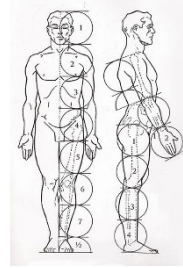




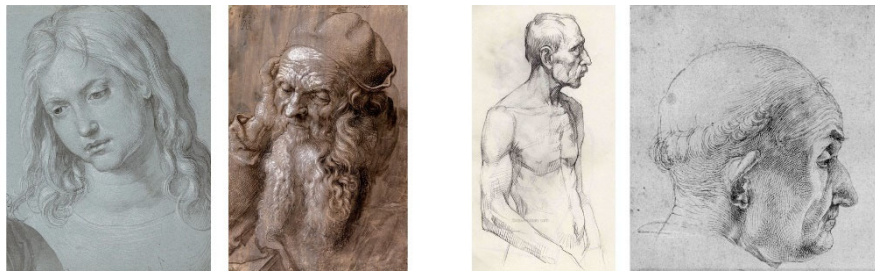
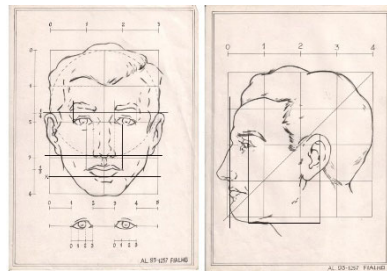
Apêndices 2 e 3

Apêndices 2 e 3 – Imagens mostradas aos alunos a partir de powerpoint com cânones do corpo e rosto humanos e alguns exemplos de desenhos anatómicos.

CÂNONE DO CORPO HUMANO



CÂNONE DO ROSTO



Apêndice 4

Apêndice 4 – e-mail enviado às professoras de português das duas turmas para que colaborassem na parte de escrita da reflexão.

Olá queridas professoras,

Espero que estejam bem e que tenham tido um bom Natal e início de ano!

Como acho que sabem, estarei nestes dois períodos a continuar a unidade didática que planeei para os 11^º e 12^º anos, na disciplina de Desenho A, para concluir a minha tese de mestrado em Ensino das Artes Visuais. Queria pedir a vossa ajuda para propor um desafio aos alunos: uma reflexão e um pequeno texto acerca do futuro – deles próprios, do mundo e da sua ação nele.

Depois de vários desenhos de observação do real, do que existe no nosso mundo, flora, animais, insetos e o corpo humano, vai-lhes ser pedido em breve uma transformação de todos estes elementos, de modo a criarem uma personagem que será como um alter-ego, para habitar um mundo, representado a partir do exterior ou do interior. Os produtos finais (ainda por decidir o material e se será bi ou tridimensional) serão apresentados a toda a comunidade escolar numa pequena exposição coletiva no colégio.

A personagem de alter ego - um conceito que também eu aprendi em aulas de português - deve expressar uma reflexão prévia acerca do que cada um deseja ser, a nível de valores e ações, e acerca do que imaginam para a sua vida, a sua profissão, a sua casa, o ambiente/planeta e que papel cada um deles terá num mundo que muda a tão grande velocidade. Assim, será vantajoso pensar-se em questões ambientais, tecnológicas, espaciais e pessoais.

E é aqui que gostaria que o Português entrasse em ação, se vos parecer ajustável aos objetivos da disciplina, quer como trabalho de casa quer como exercício de aula. A avaliação poderia ainda ser incorporada na disciplina, pela simples razão de não sentir que seria justo eu avaliar um trabalho escrito, e acreditando que sem avaliação, infelizmente, o resultado não será o melhor.

Estarei, obviamente, disponível para questões que possam surgir, e agradeço desde já a atenção e disponibilidade. O ideal seria o exercício ser feito até dia 15, quarta-feira, mas compreendo se não for possível.

Muito obrigada e fico a aguardar uma resposta,
Maria Botto

Apêndice 5

Apêndice 5 – indicação dos critérios de avaliação da apresentação dos projetos individuais.

19 de fevereiro | avaliação | apresentação

CONCEITO
PROJETO
TÉCNICA
MODO DE EXPOSIÇÃO

TÍTULO DA EXPOSIÇÃO (decisão da turma)

Apêndice 6

Apêndice 6 – Documento organizador da exposição: divisão de tarefas e votos para o nome da mostra.

CARTAZ – em grupo? Em casa? Na aula? – Fazer e divulgar cartaz

**DATA LIMITE
9 MARÇO**

M, **E**

LEGENDAS – escrever, imprimir

F, **R**

FOLHA DE SALA – Texto apresentação

R

ARRUMAR A SALA

A, **C**, **F**

PENSAR EM EXPOSIÇÃO/ESPAÇOS – desenho hipóteses de exposição + esquema

M, **R**, **M**

Titulo da exposição:

Mundo paralelo - 3

Mundos do futuro

Um futuro possível - 1

Um mundo atrás de nós

O futuro atrás de nós – 5

Futuro interrompido

Anexo 1

Anexo 1 – Link com imagens dos projetos realizados em contexto de “Semana do Mar” no ano letivo 2017/2018:

https://www.colegiopedroarrupe.pt/folder/galerianoticia/ficheiro/456_SemanaMar2018_0qg0vq64zc.pdf